Américo Junior Nunes da Silva | André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Educação:

Avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina

Ano 2022

Américo Junior Nunes da Silva | André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Educação:

Avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina

Ano 2022

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS
APLICADAS

Atena
Editora
Ano 2022

Educação: avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0640-2
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.402221010

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

APRESENTAÇÃO

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo asseverados ataques nos últimos anos. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, reverberado de um processo histórico, também vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência.

Este livro, intitulado "**Educação: Avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina**", da forma como se organiza, assume um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de espaços de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade acadêmica, escolar e toda a sociedade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem esta obra tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que os entrecruzam.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares as diversas problemáticas que os movem. O ato de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobiliza-se também os/as leitores/as, os/as incentivando a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a Educação. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa, lúdica e engajada leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS RUMOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Data de aceite: 03/10/2022
Data de submissão: 24/08/2022

Everton Marcos Batistela
UTFPR
Dois Vizinhos – Paraná
http://lattes.cnpq.br/8011976316738390

Airton Carlos Batistela
Unioeste
Francisco Beltrão - Paraná
http://orcid.org/0000-0003-1151-6208

Celso Eduardo Pereira Ramos
UTFPR
Dois Vizinhos – Paraná
http://lattes.cnpq.br/6816592189950597

Manoel Adir Kischener
E.E.E.M. Ernesta Nunes e E.E.E.M. Marquês de Caravelas, Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-RS)
Carazinho - RS
http://lattes.cnpq.br/0700002710041949

Mariza Rotta
Secretaria de Estado da Educação - SEED
Clevelândia - Paraná
http://lattes.cnpq.br/1261989172809832

RESUMO: As reformulações porque passa a educação no Brasil atualmente, seguem a lógica da adequação da educação aos princípios do desenvolvimento do capitalismo em época de crise, como essa que vivenciamos desde uma década. É dentro desse quadro de ajustes neoliberais que vemos emergir conceitos popularizados como Empreendedorismo, Escola sem Partido, Habilidades e Competências; e outros menos populares, mas que estão na base da lógica do enquadramento da educação aos ditames mercadológicos, tais como Racionalidade instrumental, Produtivismo, Formalismo, Perspectivismo, Operacionalismo, Individualismo e etc. A proposta do presente trabalho consiste em tecer uma crítica ao processo de ajuste neoliberal da educação brasileira atualmente, a partir da Teoria da Síndrome Comportamentalista do sociólogo brasileiro Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982). Essa teoria se insere na crítica da modernidade que se tornou debate comum a partir da segunda metade do século XX, empreendida por autores preocupados com a construção de alternativas societárias. Uma das linhas teóricas centrais do debate proposto por essa teoria, refere-se ao conceito de racionalidade, onde Guerreiro Ramos, como expoente sociólogo brasileiro da segunda metade do século XX, propõe uma crítica da modernidade pela perspectiva de sua racionalidade social, condensada em sua Teoria da Síndrome Comportamentalista. Essa teoria tenta compreender os fundamentos e as dimensões básicas da razão moderna e argumenta que vivemos imersos numa razão centrada no mercado, que fomenta comportamentos em detrimento da ação (criativa) e que reduz a capacidade racional humana aos seus aspectos instrumentais e mercadológicos. A partir dessa teoria, e levando em conta as tendências reformistas recentes na educação no Brasil, buscaremos questionar esse processo,

tentando compreender em que medida esse modelo educacional subordinado à racionalidade técnica-instrumental do mercado, vai na contramão da emancipação humana, funcionando como um adestramento comportamentalista adequado para o mercado atual.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Neoliberalismo; Síndrome Comportamentalista.

NEOLIBERALISM AND EDUCATION: REFLECTIONS ON THE DIRECTIONS OF EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: The reformulations through which education passes in Brazil today, follow the logic of the adequacy of education to the principles of the development of capitalism in times of crisis, such as the one we have been experiencing for a decade. It is within this framework of neoliberal adjustments that we see popularized concepts emerge such as Entrepreneurship, School without Party, Skills and Competencies; and others less popular, but which are at the base of the logic of framing education to market dictates, such as Instrumental Rationality, Productivism, Formalism, Perspectivism, Operationalism, Individualism and so on. The purpose of this work is to criticize the process of neoliberal adjustment of Brazilian education today, based on the Behaviorist Syndrome Theory of the Brazilian sociologist Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982). This theory is part of the critique of modernity that has become a common debate since the second half of the 20th century, undertaken by authors concerned with the construction of societal alternatives. One of the central theoretical lines of the debate proposed by this theory refers to the concept of rationality, where Guerreiro Ramos, as a leading Brazilian sociologist in the second half of the 20th century, proposes a critique of modernity from the perspective of its social rationality, condensed in its Behavioral Syndrome Theory. This theory tries to understand the foundations and basic dimensions of modern reason and argues that we live immersed in a market-centered reason that encourages behavior to the detriment of (creative) action and that reduces human rational capacity to its instrumental and market aspects. Based on this theory, and taking into account the recent reformist tendencies in education in Brazil, we will seek to question this process, trying to understand to what extent this educational model, subordinated to the technical-instrumental rationality of the market, goes against human emancipation, functioning as a behaviorist training suitable for today’s market.
KEYWORDS: Education; Neoliberalism; Behaviorist Syndrome.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira passa por um conjunto de ajustes neoliberais, em resposta à crise do sistema capitalista mundial que se inicia em 2008 e nos alcança mais tardiamente, mas com força, a partir de 2015. Nesse conjunto de ajustes, um dos aspectos mais notórios e que nos interessa nesse trabalho é o campo educacional.

A problemática em questão, refere-se, portanto, à tentativa de interpretar a lógica dos ajustes neoliberais no amplo conjunto da educação brasileira, fazendo uso da Teoria da Síndrome Comportamentalista, de um dos mais importantes sociólogos brasileiros do século XX: Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982). Ou seja, ao discutir os aspectos da

Síndrome Comportamentalista segundo Guerreiro Ramos (Fluidez da Individualidade, Perspectivismo, Operacionalismo e Formalismo), buscaremos verificar em que medida sua lógica se coaduna com o perfil da educação no Brasil que se define com os ajustes neoliberais em curso.

Objetivando essa verificação, partimos da hipótese de que o produto principal dos ajustes neoliberais na educação brasileira é, de fato, a produção desse trabalhador doente, mecanicamente ajustado aos ditames mercadológicos da sociedade da produção e do consumo, sem senso crítico, sem visão contextual; numa palavra, produto de um processo cultural e educacional organizado segundo a lógica restrita e unidimensional do mercado, e que a partir dessa conformação, vive a realidade social a partir da Síndrome Comportamentalista socialmente programada.

A justificativa da presente proposta de trabalho reside, principalmente, na importância social dos impactos do conjunto das reformas porque passa o Brasil atualmente, e pela necessidade e responsabilidade das ciências sociais em dar respostas possíveis e interpretativas ao processo. Metodologicamente, partiremos da Teoria da Síndrome Comportamentalista de Alberto Guerreiro Ramos (1989) para, em seguida, confrontar com os dados que se pode verificar no andamento dos ajustes neoliberais no campo educacional brasileiro atualmente.

2 | A TEORIA DA SÍNDROME COMPORTAMENTALISTA

Guerreiro Ramos propõe uma crítica da modernidade pela perspectiva de sua racionalidade, com a intenção de compreender o centro nervoso da modernidade, uma intrigante e complexa organização social que condiciona a vida dos indivíduos conforme móbiles mercadológicos, em detrimento da capacidade essencial do ser humano: o pensamento e ação conscientes conforme princípios éticos oriundos do uso adequado de suas capacidades racionais.

Conforme Guerreiro Ramos (1989), para se compreender o alcance crítico de sua teoria, é preciso considerar sua distinção entre *comportamento* e *ação.* Segundo ele, "o comportamento é uma forma de conduta que se baseia na racionalidade funcional ou na estimativa utilitária das consequências". Em contraposição, "a ação é própria de um agente que delibera sobre coisas porque está consciente de suas finalidades intrínsecas" (RAMOS, 1989, p. 51). Assim, a ação constitui uma forma ética de conduta; ao que passo que comportamento é condicionamento. Essa distinção é particularmente notória para uma crítica da racionalidade moderna, pois o comportamento inconsciente é amplamente difundido na estrutura funcional da modernidade, sintomático de uma sociedade padronizante, uniformizante e universalizante.

Assim, Guerreiro Ramos propõe um passo além do simples comportamento: o uso da racionalidade num sentido pró-ativo, criativo. É nessa dimensão que se encontra o

fundamento da ética, no âmbito da ação humana que delibera conscientemente a partir das finalidades intrínsecas das coisas; não meramente a partir de suas causas eficientes, utilitárias. A questão norteadora do autor é, portanto, essa: *por que a modernidade tem essa configuração mecanomórfica, enfatizando essencialmente comportamentos adequados à perspectiva mercadológica?* Para ele está claro que "a síndrome comportamentalista surgiu como consequência de um esforço histórico sem precedentes para modelar uma ordem social de acordo com critérios de economicidade" (RAMOS, 1989, p. 51), sendo que, nesse sentido, a ação inconsciente disseminada na modernidade é *comportamento*, e este é, por sua vez, uma forma de conduta que se baseia na "racionalidade funcional ou na estimativa utilitária das consequências" (RAMOS, 1989, p. 51), e sua categoria mais importante é a *conveniência*. Em consequência, o comportamento é desprovido de conteúdo ético de validade geral. É um tipo de conduta mecanomórfica, ditada por imperativos exteriores, como disposição socialmente condicionada que afeta a vida das pessoas quando estas confundem as regras e normas de operação particular (no mercado) com regras e normas de sua conduta em geral.

Segundo o autor, "a ofuscação do senso pessoal de critérios adequados de modo geral à conduta humana, tornou-se uma característica básica das sociedades industriais modernas" (RAMOS, 1989, p. 51). Essas sociedades constituem a culminação de uma experiência histórica, que tenta criar um tipo de vida humana associada, ordenada e sancionada pelos processos auto-reguladores do mercado. Não apenas o mercado e seu caráter utilitário tornaram-se forças históricas e sociais inteiramente abrangentes (em suas formas institucionalizadas e em larga escala), mas também demonstraram serem altamente convenientes para a escalada e a exploração dos processos da natureza e para a maximização da inventiva e das capacidades humanas de produção.

Com isso o indivíduo ganhou melhora material em sua vida, mas pagou por ela com a perda do senso pessoal de auto-orientação, exatamente o núcleo central de sua capacidade de uso sadio da racionalidade. Eis, pois, o ponto central da tese de Guerreiro Ramos: *"o indivíduo moderno tornou-se uma criatura que se comporta"* (RAMOS. 1989, p. 51, grifo nosso). Está contido nesse modelo moderno de sociedade, cujo coração é mercadológico, a astúcia em induzir o ser humano a internalizar a coação como condição normal de sua existência. Espera-se das pessoas que elas acatem as determinações impostas, de cima para baixo, e que definem o papel que necessitam desempenhar. Como resultado, há uma completa aceitação acrítica das determinações referentes aos papéis profissional e social. Os indivíduos passam, então, a conformarem-se a modelos estereotipados, no convívio social, no trabalho, na escola, etc. Ainda mais: criam-se padronizações de agricultura, de produtividade, de tecnologia, de conhecimento, ciência, cultura, desenvolvimento, educação e etc., geralmente carentes de fundamentos éticos.

Para conhecer e criticar a formação, estruturação e funcionamento da racionalidade social moderna, Alberto Guerreiro Ramos elege quatro elementos formativos gerais, ou

dimensões estruturais da razão moderna: *fluidez da individualidade, perspectivismo, formalismo e operacionalismo.* Ao indicar as conexões entre esses quatro traços, no desenrolar da conceituação de ambos, no apontamento das suas características e na estruturação de suas ações sobre a existência humana, vai se constituindo a compreensão dos direcionamentos externos que são impostos ao homem moderno, a partir da conformação da racionalidade social moderna.

Segundo Guerreiro Ramos (1989), nas sociedades medievais os indivíduos encontravam base firme para o desenvolvimento de suas identidades individuais, através de uma firme base meta-histórica. Nas sociedades modernas, a expressão da identidade passa a ser um processo *sociomórfico*. Ou seja, a identidade não se reconhece mais como miniatura de um cosmos maior, mas como um contrato entre seres humanos: a construção da individualidade depende de determinações sociais, ou seja, é uma modelação socialmente condicionada.

Assim, a conduta humana na modernidade passa a conformar-se a critérios utilitários, e isso estimula o que o autor chama de *fluidez da individualidade*[1]. O homem moderno vive, então, de acordo com regras objetivas de conveniência, sendo essencialmente calculista e comportamental. Ao usar o termo *fluidez da individualidade*, o autor quer designar esse processo formativo da modernidade em que a identidade individual não se estrutura mais conforme pressupostos autônomos, mas heterônomos; isto é, conforme um contrato social utilitarista que exige conformidade individual (comportamento, conveniência) com vistas aos objetivos socialmente determinados. A individualidade dilui-se (flui) em meio às coações e interditos, e tudo isso em favor de uma construção social que, paradoxalmente, aboliu a orientação ética e a dimensão substantiva da racionalidade social e individual como critérios reguladores.

Ao passo que a modernidade se funda sobre esse processo, exigindo comportamento em detrimento da ação criativa, acontece a intensificação do individualismo (ou do utilitarismo comportamental), na proporção direta da ofuscação dos princípios substantivos da ação racional. Por isso o valor da existência do outro (semelhante) e do mundo (natureza) passa a ser medido conforme critérios de interesse individual, notadamente centrados numa perspectiva essencialmente mercadológica.

Temos, então, um dado importante: o forte sentimento individualista (que enaltece a conveniência para obtenção da aprovação social) força o homem moderno a agir somente em obediência às prescrições externas, sendo incapaz de ação, apenas de comportamento, já que não delibera livremente. Essa *fluidez da individualidade* ávida pela conveniência e movida por interesses individualistas carentes de fundamentos éticos, constitui-se, então, na primeira peça do quadro formativo da racionalidade social moderna, segundo a Teoria Social de Guerreiro Ramos.

---

1 Essa ideia de fluidez da individualidade está próxima da ideia de liquidez em Zigmunt Bauman (2011), que a nosso ver são equivalentes.

Com a interpretação da sociedade como um sistema de regras contratadas, o indivíduo é levado a compreender que tanto a sua conduta quanto a conduta dos outros é afetada por uma perspectiva. Notadamente, segundo Guerreiro Ramos (1989), a perspectiva é sempre um ingrediente da vida humana, em qualquer sociedade, mas somente na sociedade moderna é que o indivíduo adquire a consciência desse fato. A sociedade moderna gera, portanto, um tipo peculiar de conduta - o *comportamento* - que exige a observância das conveniências exteriores, dos pontos de vista alheios e dos propósitos em jogo.

O *perspectivismo* significa, portanto, o viés comportamental do indivíduo imerso na sociedade moderna. A configuração mercadológica da sociedade condiciona os indivíduos à observância das regras dominantes da economia, que se estabelecem como imperativos de conveniência numa sociedade centrada no poder da aparência e no parecer alheio sobre as condutas individuais. Nesse contexto, o domínio da racionalidade instrumental sobre a substantiva é evidente, na medida em que regras formais são determinantes da conduta, prescindível de motivos éticos baseados na autonomia do sujeito. Com o predomínio da *perspectiva mercadológica* para o comportamento social, é irrelevante uma conduta ética fundada em imperativos de valor da racionalidade substantiva: importam, antes, técnicas de conduta convenientes e adequadas às regras de mercado.

Assim, o homem moderno está voltado à observância de determinadas conveniências exteriores e propósitos em jogo, o que descortina um segundo elemento fundamental na estruturação da conduta humana externamente orientada. Num domínio social onde impera a validade das regras técnicas de mercado é inevitável esse predomínio da dimensão instrumental da racionalidade social. Fica evidente, nas sociedades atuais, essa perspectiva mercadológica como fio condutor do comportamento social. Por isso Guerreiro Ramos é taxativo quando critica a orientação comportamental moderna centrada no mercado, haja vista que implica, necessariamente, uma deterioração do senso de orientação substantiva (ética).

O *formalismo* é o terceiro dos fundamentos da noção de conduta comportamentalista, que estrutura valores fundamentados em aceitações sociomórficas. O formalismo tornou-se um traço normal da vida cotidiana (nas sociedades centradas no mercado), na medida em que a observância das regras substitui a preocupação com os padrões éticos e substantivos. Segundo Guerreiro Ramos, em estando exposto a um mundo infiltrado de relativismo moral, o indivíduo sente-se alienado da realidade e, para superar esta alienação, entrega-se a tipos formalistas de comportamento, isto é, se sujeita aos imperativos externos segundo os quais é produzida a vida em sociedade.

O que se vê, então, no seio do *formalismo*, é uma substituição dos padrões éticos por regras de comportamento social, baseadas na aparência. Esta atitude vai absorvendo o homem e o encaminhando à uma atitude acrítica, expondo um mundo infiltrado de relativismo moral, o que forma a terceira característica da sociedade moderna

comportamentalista. Assim, nessa sociedade centrada numa racionalidade social mercadológica, o ser humano normal, integrado ao sistema social, constitui-se como *individualidade fluida*, psicologicamente orientado por uma *perspectiva mercadológica* que enaltece as *conveniências formais* da conduta comportamentalista.

Não é difícil encontrar indícios de operacionalismo impregnado no comportamento social moderno. O império dessa formalidade nada mais é que uma estrutura de regras formalizantes do comportamento, orientadas pela perspectiva de mercado e pela avidez da aprovação social. Agimos formalmente, alerta Guerreiro Ramos, na medida em que somos movidos por uma necessidade coativa que confere sentido à vida na proporção direta da observância e cumprimento de regras sociais estabelecidas como convenientes, mas geralmente alheias à critérios substantivos.

Uma quarta característica determinante dos processos cognitivos da sociedade vai rematar esse arcabouço funcional da sociedade moderna centrada no mercado: trata-se do *operacionalismo*. Segundo Guerreiro Ramos, o *operacionalismo*, tal como é entendido atualmente, tenta responder à seguinte pergunta: *Como avaliar o caráter cognitivo de uma afirmação?* Há duas respostas básicas para esta pergunta, e uma delas admite a existência de diversos tipos de conhecimento (tal como o metafísico e o ético), cada um deles requerendo normas específicas de verificação. Todavia, segundo o autor, há aqueles que alegam que "apenas as normas inerentes ao método de uma ciência natural de características matemáticas são adequadas para a validação e a verificação do conhecimento" (RAMOS, 1989, p. 62). Esta última resposta constitui a essência daquilo que aqui é denominado de *operacionalismo*. Segundo Ramos, o operacionalismo é permeado por uma orientação controladora do mundo e, desse modo, induz o pesquisador a enfocar os aspectos suscetíveis de controle. Consequentemente, o aparelho conceitual para abordar a realidade tem que ser derivado, *a fortiori*, da matemática, havendo, portanto, uma substituição do concreto pelo abstrato.

Por impressionantes que se afigurem os traços básicos da ação humana conduzida por comportamentos, deve-se compreender que os mesmos não estão afetando apenas remotamente a vida das pessoas. Na realidade, "constituem o credo não enunciado de instituições e organizações que funcionam na sociedade centrada no mercado" (RAMOS 1989, p. 67). Destarte, para ter condições de enfrentar os desafios de tal sociedade, a maioria de seus membros interioriza comportamentos e padrões cognitivos. "Essa interiorização ocorre, geralmente, sem ser percebida pelo indivíduo, e assim o comportamento transforma-se numa segunda natureza" (RAMOS 1989, p. 67). Eis, pois, onde encontramos a educação conforme a interpretação de Guerreiro Ramos, ela é isso: condicionamento de comportamentos mercadologicamente apropriados, o que equivale dizer que educação é socialização. Operacionalismo é, pois, pragmatismo utilitarista do conhecimento, a matéria prima de todo processo educacional moderno.

3 I EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: QUESTIONAMENTOS

Estes mesmos aspectos vistos na totalidade da sociedade se fazem presentes também no campo educacional, como procuraremos argumentar. Assim, se a educação se estabelece como o processo básico de socialização, é preciso considerar que na perspectiva de Guerreiro Ramos (1989) *socialização é alienação.* Esse é um longo debate que se inicia com Aristóteles, e que está baseado em seu entendimento de Racionalidade como "uma força ativa da psique humana que habilita o indivíduo a distinguir entre o bem e o mal, entre o conhecimento falso e o verdadeiro e, assim, ordenar a sua vida pessoal e social" (RAMOS, 1989, p. 2). Está implícito nesse entendimento a ideia de que a vida humana se estrutura num espaço de tensão, num ponto de equilíbrio, de responsabilidade individual, situado entre o social e o individual. O grande problema, na análise de Guerreiro Ramos, é que a modernidade, através de alguns mecanismos (principalmente a educação), tem transformado o homem em um ser quase completamente social, atrofiando sua dimensão de individualidade, expressa numa *incapacidade cada vez maior de julgar por si mesmo, de decidir, de escolher, de avaliar, de entender, de compreender sua situação sócio-histórica.*

Paradoxalmente, ao analisarmos a Escola Marginalista de Economia (SINGER, 2000), por exemplo, que é fundamentada nos princípios clássicos da economia, vemos que há uma ênfase no indivíduo, na *supremacia do consumidor*, pretensamente capaz de escolher, de decidir o que é melhor para si, nesse contexto de extrema abundância de oferta de mercadorias (pretensamente realizadoras dessa individualidade) que é o mercado atual. Ora, aqui está o embuste: *essa pretensa capacidade de escolha, de decisão, de discernimento do indivíduo no sentido de saber o que é melhor para si, ancora-se numa racionalidade que não é substantiva, mas técnica, instrumental, mercadológica, e portanto, condicionada.* Parece-nos fundamental compreender que essa alienação, esse condicionamento, se dá, essencialmente, pelo processo de escolarização, que é o espelho da sociedade desigual, segundo Bourdieu (apud NOGUEIRA e CATTANI, 2003).

Karl Mannheim (1972), no caos do pós-primeira guerra mundial e da grande crise de 1929, esteve também preocupado com estes mecanismos implícitos da educação. No seu entendimento, a racionalidade técnica predominante no processo educacional é muito diferente da racionalidade substantiva, onde a primeira significa, essencialmente, "escolha" condicionada, determinada pelas regras mecânicas do mercado; ao passo que a segunda é bem mais ampla, implicando capacidade de reflexão, de compreensão contextual, de avaliação da realidade a partir da compreensão de sua situação espaço-temporal enquanto sujeito.

Nessa mesma linha de raciocínio, a crítica de Guerreiro Ramos se dá no sentido de dizer que essa carga de condicionamentos comportamentais necessários à mecânica do mercado, acontece de modo orquestrado numa sociedade mercadocêntrica, cujo *centro nevrálgico é a escola e o processo educativo formal*. Esse também é um ponto de

enfrentamento e questionamentos da Escola de Frankfurt: Habermas (2014) já denunciava a educação como adestramento para o mercado de trabalho; ao passo que Marcuse (1964) criticava a inviabilidade crescente de um espaço saudável de autonomia individual dentro da evolução tecnológica moderna. Ou seja, Marcuse (1964) dizia que aquele espaço necessário de auto-determinação individual, valorizado por Aristóteles como necessário para a saúde integral do sujeito (que reside no campo de tensão entre o espaço social e o individual), estava se tornando praticamente inviável pelas tessituras sociais padronizantes, ancoradas na parafernália técnica da modernidade.

Eis, pois, o impasse: fica claro a partir das análises desses diferentes autores que a socialização pelo processo educacional é deformativa, isto é, condicionadora para determinada estrutura social vigente, no caso, o mercado, já que a sociedade transformou-se, organizacionalmente, em mercado. Isso parece implicar, desconfortavelmente, que *a educação não é um caminho de realização pessoal, mas de inserção social*; vale dizer: pela educação nos tornamos peças úteis da engrenagem social, como também apontaram Durkheim (2011) e Parsons (1976).

Considerando a educação como mecanismo de inserção social, é inevitável perguntar em que tipo de sociedade ela nos está inserindo. A partir da interpretação da teoria de Guerreiro Ramos, parece-nos possível ler que a educação em geral, não significa, e não implica, propriamente, um processo de emancipação humana, mas de subordinação aos princípios estruturantes de uma sociedade centrada no mercado, cada vez mais imperativos, haja vista sua tendência de crise cada vez mais aguda. Além disso, desde a teoria clássica de Smith e a rede de escritores econômicos da Tradição Marginalista, apologistas da sociedade mercadológica, que se tem desvelado e afirmado (embora de forma dissimulada) a perspectiva de que é na medida da constituição dessa individualidade condicionada pelas regras implícitas da sociabilidade, conseguida por um processo educacional e ideológico formal e informal massivo, que se subordina o indivíduo aos imperativos uniformizantes, padronizantes e comportamentalistas do mercado.

Enfim, suspeitamos que essa concepção esteja atrelada às concepções sociais da Escola Marginalista de Economia (e mesmo ao keynesianismo mais recentemente), que concebem a chave do desenvolvimento social como condicionado por um certo grau de dotação técnica e racional do indivíduo (conseguido, principalmente, pelo processo educacional, é claro), que se torna cada vez mais apto a decidir o que é melhor para si, através do desenvolvimento da razão como *cálculo utilitário de consequências*. Esse processo assenta-se na perspectiva de evolução do *homo econômicus,* habilmente forjado nos processos educacionais formais (escola) e informais (mídia) da sociedade moderna.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese principal que buscamos defender nesse trabalho baseia-se na Teoria da

Síndrome Comportamentalista de Guerreiro Ramos, na medida em que os novos rumos da educação no Brasil apresentam-se, cada vez mais, como um processo de socialização cujos referenciais são explicitamente mercadológicos, haja vista a centralização de nossa sociedade no mercado. Essa tendência se torna visível na emergência e crescente construção social da importância de conceitos marcadamente ideológicos como Empreendedorismo, Produtivismo e Escola sem Partido, dentre outros. Por isso argumentamos que a formação social do educando no processo de escolarização, se baseia, cada vez mais, na ideia da formação do indivíduo como peça de uma engrenagem social, sendo esse um processo mecanomórfico e deformativo, conforme a crítica de Guerreiro Ramos, pois o indivíduo é reduzido à peça da engrenagem social mercadológica.

É nesse sentido que podemos supor que os ajustes da educação no Brasil respondem às novas tendências do desenvolvimento do capitalismo em circunstâncias de crise, o que concerne, essencialmente, à formação de um novo tipo de trabalhador apto a manejar os novos recursos tecnológicos em intensa inovação; mas inapto à compreensão da realidade social em que se insere. Pode-se, assim, qualificar o processo educacional como uma espécie de alfabetização técnica em detrimento de alfabetização crítica para a leitura social. Nesse contexto, as fortes tendências do Empreendedorismo como elemento central da formação educacional, por exemplo, respondem a esse ensejo de adestramento mercadológico, no sentido de treinar o indivíduo a reagir com "criatividade" e inovação nos momentos críticos do desenvolvimento capitalista, como esse que passamos atualmente.

Assim, esse tipo de análise leva-nos a refletir e criticar os alcances da educação como elemento de mobilidade social. Parece evidente que o processo educacional em geral nas sociedades modernas tem mais o significado de mecanismo de inserção nas estruturas da sociedade mercadológica, o que faz da educação um instrumento conservador e condicionado pelas regras do mercado. O grande desafio, no nosso entender, é que não temos, atualmente, um modelo ou teoria com respaldo social que nos indique um possível caminho para a superação das pressões sociais (e ambientais) avassaladoras do mercado sobre a individualidade e o planeta, típicas de situações de crise. Nesse contexto a educação parece não ter outra alternativa que não seja a de funcionar como instrumento do mercado. Paradoxalmente, parece ser pela educação que alguma mudança poderá acontecer, como indicou Gramsci (1968), restando esse desafio às gerações que vivenciam essa realidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In:NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Alfredo. **Escritos de educação**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GRAMSCI. Antonio. **Os Dirigentes e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HABERMAS, Jurgen. **Ciência e Técnica como Ideologia.** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial.** Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1964.

PARSONS, Talcott. **El Sistema Social.** Buenos Aires: Editora da Revista de Occidente, 1976.

PARSONS Talcott. *A classe como sistema social.* In: BRITTO, Sulamita de (org.). **Sociologia da Juventude**: *a vida coletiva e juvenil.* Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

SINGER, Paul. **Curso de introdução à Economia Política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**: *uma reconceituação da riqueza das nações.* Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getulio Vargas, 1989.

CAPÍTULO 2

A TRAMITAÇÃO DA LEI "DARCY RIBEIRO" E INFLUÊNCIA DAS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO BANCO MUNDIAL PARA A AMÉRICA LATINA

Data de aceite: 03/10/2022

Suzana Pinguello Morgado
Universidade Estadual do Paraná
http://lattes.cnpq.br/5689450945121821

Vanessa Freitag de Araújo
Universidade Estadual de Maringá
http://lattes.cnpq.br/8491095222648301

RESUMO: Trata-se de uma análise bibliográfica-documental sobre o processo de elaboração e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB nº. 9394/96) e as diretrizes para educação do Banco Mundial para a América Latina, traçando um paralelo entre as mesmas a fim de avaliar as consequências das influências das organizações internacionais de investimentos em relação à legislação brasileira, que repercutem de maneira decisiva no ensino. As políticas neoliberais que orientam a educação brasileira, contribuíram para o aumento da pobreza da população, aprofundando a desigualdade, bem como não desenvolvem a consciência crítica dos educandos e, até mesmo de educadores e trazem, camuflados interesses que conduzem à exclusão social. Além disso, este trabalho fará também uma breve análise da biografia de Darcy Ribeiro (1922-1997), autor da lei que mais tarde levaria seu nome em póstuma homenagem. A lei sancionada em dezembro de 1996, 35 anos depois da promulgação da primeira LDB e, em substituição a outro projeto que tramitou no Congresso Nacional por oito anos (1988 a 1996), elaborada por educadores, gerou bastante polêmica, uma vez que a mesma possibilita diversas interpretações e omite assuntos importantes, como o processo de avaliação institucional e a fragmentação do ensino superior.

PALAVRAS–CHAVE: Educação. América Latina. Políticas Públicas. Legislação Educacional. Banco Mundial.

THE PROCEEDING OF THE "DARCY RIBEIRO" LAW AND THE INFLUENCE OF THE WORLD BANK GROUP EDUCATION GUIDELINES FOR LATIN AMERICA

ABSTRACT: This is a bibliographical-documentary analysis of the process of elaboration and processing of the Law of Directives and Bases for National Education (LDB nº. 9394/96), in portuguese *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*, and the guidelines for education of the World Bank Group for Latin America, comparing them in order to assess the consequences of the influences of international investment organizations in relation to brazilian legislation, which have a decisive impact on education. The neoliberal policies that guide brazilian education have contributed to the increase in the population's poverty, deepening inequality, as well as failing to develop the critical awareness of students and even educators and bring camouflaged interests that lead to social exclusion. In addition, this work will also make a brief analysis of the biography of Darcy Ribeiro (1922-1997), author of the law that would later bear his name in posthumous homage. The law enacted in December 1996, 35 years after the promulgation of the first LDB and,

replacing another project that passed through the National Congress for eight years (1988 to 1996), drawn up by educators, generated a lot of controversy, since it it allows for different interpretations and omits important issues, such as the institutional evaluation process and the fragmentation of higher education.
KEYWORDS: Education. Latin America. Public policy. Educational Legislation. World Bank Group.

INTRODUÇÃO

A influência do Banco Mundial[1] na política macroeconômica brasileira é possível ser constatada desde a década de 1970, todavia, é nos anos 1990 que tal movimento ganha força, especialmente com as reformas educacionais. É possível, nessa conjuntura, que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº. 9394/96) coincida com as propostas do Banco Mundial.

A análise do complexo processo de tramitação da LDB, claramente marcado por disputas políticas, também permite vislumbrar a interferência direta de agências transnacionais na criação das próprias leis. Em um contexto de reabertura da democracia, um cuidadoso e longo debate travou-se nas entidades representativas das classes ligadas à educação, que idealizavam a criação de uma lei com a participação popular. Todavia, manobras políticas culminaram na aprovação de um projeto construído unilateralmente, tal como salienta Peroni (2003).

A política de crédito do Banco Mundial é definida enquanto cooperação ou assistência técnica. Todavia, trata-se de um financiamento com modelo de empréstimo convencional, tendo em vista os pesados juros e a rigidez das regras. Acrescenta-se também as políticas e determinações obrigatórias inerentes ao processo de financiamento, fenômeno conhecido como políticas guarda-chuva em que, uma política que atenda ao escopo social deve ser adotada pelo país requerente, toda vez que há uma demanda nova de empréstimo, dessa forma, as organizações internacionais criam um vínculo forte entre a agência de financiamento, o país solicitante e a organização de cunho social vinculada ao sistema ONU.

Nesse sentido, os créditos concedidos à educação não são realizados para que um país busque sua autonomia e desenvolvimento, levando em consideração suas especificidades e necessidades, mas integram projetos econômicos que compõem a dívida externa de um país (FONSECA, 1998). Dada a forte influência dessa instituição no Brasil, o conhecimento de suas propostas é fundamental para que os educadores compreendam os caminhos das políticas externas.

---

1 O Banco Mundial, fundado em 1944 e contando atualmente com 185 países membros, faz empréstimos que visam à minimização da pobreza. Ressalta-se que a distinção entre o FMI e o BM se dá ao passo que o Fundo deve controlar a balança de pagamento a todos os países membros, enquanto que o BM presta auxílio aos países em desenvolvimento para financiar projetos em educação, infraestrutura e meio ambiente. No entanto, as funções dos organismos multilaterais tiveram mudanças de foco para o financiamento a partir da década de 1970 (MORGADO, 2011, p. 16).

Para compreender o cenário educacional brasileiro vinculado à sua lei magna, recorremos ao educador Darcy Ribeiro (1922–1997) e seu projeto para a educação brasileira, a LDB. E, para um melhor entendimento, não só da situação da educação no Brasil, mas em todos os países da América Latina, os fundamentos e as diretrizes do Banco Mundial para a educação também serão abordados, com a finalidade de traçar um paralelo entre ambas, com o intuito de entender a motivação sobre a forma como a LDB foi elaborada e os reais interesses atribuídos a ela.

Para o presente estudo, foi feita uma análise dos dados coletados através da junção do material teórico e documental pesquisado com as diretrizes do Banco Mundial para a educação na América Latina, a fim de verificar se o praticado se alinha às normas do Banco Mundial, em outros termos, se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atende às reais necessidades dos educadores e educandos brasileiros.

São inúmeras as discussões sobre a educação brasileira, principalmente com relação à polêmica “Lei Darcy Ribeiro” e aos empréstimos internacionais, e são questões bastante atuais e importantes que merecem cuidadosas análises. Com a análise da LDB, desde seu projeto inicial, ao atual aprovado, é possível se ter uma noção do que ocorria, politicamente, na época e, suas repercussões até os dias atuais, tendo em vista os financiamentos internacionais, não somente na área da educação, suas exigências e a postura do governo em relação a estes.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: APONTAMENTOS CONTEXTUAIS

No Brasil, a legislação que determina as normas e regulariza a conjuntura das modalidades de ensino é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9394/96), que mais tarde levaria a alcunha de “Lei Darcy Ribeiro”. O que poderia ser considerado uma póstuma homenagem ao seu criador, todavia trata-se de uma particularidade própria do cenário político brasileiro:

> As leis de educação invariavelmente tinham origem no Poder Executivo, tanto assim que, normalmente, recebiam o nome da autoridade de cuja iniciativa dependia seu encaminhamento, o que pode ser constatado desde os tempos coloniais (SAVIANI, 1997, p. 381).

A lei sancionada “[...] depois de um parto interminável e em meio a algumas satisfações e muitas insatisfações” (DEMO, 1997, p.9), pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996, apresenta algumas características dignas de nota, como a data de legitimação, a substituição da normativa anterior e a tramitação do projeto.

A primeira característica trata-se, infelizmente, de algo comum nas políticas brasileiras: a sua aprovação em regime de urgência, geralmente em datas que não são favoráveis à manifestação popular. Não coincidentemente, a lei magna da educação

nacional foi sancionada na última sessão do ano, às vésperas do natal, em uma sexta-feira. Retrospectivamente, esta prática ainda é comum ao legislativo brasileiro, mesmo no início da terceira década do século XXI.

A lei nº. 9394/96 foi promulgada exatamente 35 anos após a primeira LDB, em 1961, também em 20 de dezembro. Após a ruptura política por conta do golpe militar de 1964, houve reformas nas diretrizes em 1968 e 1971, todavia os militares não consideraram "[...] necessário editar, por completo, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional", mas apenas garantir a continuidade da "[...] ordem socioeconómica que se acreditava ameaçada pelo grupo que então exercia o poder político formal, apoiado numa crescente mobilização popular alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista" (SAVIANI, 1997, p. 25).

É válido destacar que, retomando as palavras de Demo (1997), a proposta para a LDB tramitou morosamente pelo legislativo, sendo que a aprovada foi em substituição a outro projeto que tramitou no Congresso Nacional por oito anos, de 1988 a 1996, mas que foi idealizado por educadores antes mesmo da própria Constituição Federal, conforme contextualiza Saviani (1997, p. 43):

> A comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em face do tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal que iria resultar dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte instalado em fevereiro de 1987. Antes mesmo que os constituintes entrassem em ação, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986, teve como tema central "A educação e a constituinte". E na assembleia de encerramento dessa Conferência foi aprovada a "Carta de Goiânia" contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação. Aí previa-se a manutenção do artigo que definia como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Mantida a mobilização no sentido de garantir que os pontos da "Carta de Goiânia" fossem incorporados ao texto da Constituição, o que se conseguiu quase totalmente, iniciou-se concomitantemente em 1987 o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, por iniciativa do deputado Octávio Elísio (1940-2022), foi protocolado na Câmara dos Deputados o projeto nº. 1258/88, que delineava uma proposta para a LDB que refletiam as discussões que já ocorriam nas entidades representativas das classes que compõem os setores educacionais. Inúmeras entidades e associações debatiam amplamente sobre os princípios educacionais a serem incluídos no texto constitucional, tanto que a Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública, segundo Peroni (2003), recolheu cerca de 2.678.973 assinaturas em prol da educação no período da constituinte.

Dentre os princípios incluídos no texto constitucional e que devemos destacar estão: a obrigatoriedade, progressiva obrigatoriedade e gratuidade da educação básica; a inclusão das creches na área da educação; a vinculação constitucional dos percentuais de recursos financeiros para a educação; e a educação como direito público e subjetivo.

A princípio, o então deputado Florestan Fernandes (1920-1995) foi, em 1988, o primeiro parlamentar a ser encarregado pela coordenação da comissão de negociação e debate, responsável pelo encaminhamento do processo de elaboração e tramitação do projeto da LDB na Câmara dos Deputados. Foram realizadas pela Comissão de Educação 40 audiências públicas para discussão do projeto. Em agosto do ano seguinte, foi protocolado pelo deputado Jorge Hage o 1º substitutivo, que incorporou mais 13 projetos parlamentares. Saviani (1997, p. 69), ratifica a participação democrática na condução de elaboração da proposta:

> O deputado Jorge Hage, na condição de relator, demonstrou [...] habilidade de negociação e foi incansável no empenho em ouvir democraticamente todos os que, a seu juízo, pudessem de alguma forma contribuir para o equacionamento da matéria em pauta, tendo percorrido o país a convite ou por sua própria iniciativa para participar de eventos dos mais diferentes tipos em que expunha o andamento do projeto e acolhia as mais diversas sugestões. Já no primeiro semestre de 1989 foram ouvidas em audiências públicas cerca de 40 entidades e instituições

Em fevereiro de 1990, emergiu o 2º Substitutivo de Jorge Hage, que incorporou sugestões da sociedade civil organizada e incorporou mais de 900 emendas. De acordo com Otranto (1998, p. 3), após um ano de tramitação, o Substitutivo finalmente foi ao "Plenário da Câmara em 1991, onde recebeu 1263 emendas e retornou às Comissões de Educação, Justiça e Finanças, buscando, em sua forma, refletir os anseios educacionais da sociedade brasileira".

Em 1992, na contramão dos anseios populares e, em concomitância com o processo de abertura comercial emergida após a primeira eleição democrática após o período ditatorial e adesão ao ideário neoliberal pela aproximação do país, às organizações internacionais, observou-se um movimento comandado por parlamentares governistas, ligados ao então Presidente Fernando Collor que visava constituir um substitutivo ao projeto chefiado por Jorge Hage. Iniciou-se no Senado a tramitação de um outro projeto para a LDB, concomitante ao projeto que já corria na Câmara dos Deputados[2]:

> [...] um processo de obstrução ao Projeto de LDB que tramitava, democraticamente, na Câmara dos Deputados. O Senador Darcy Ribeiro, junto com o então Senador Marco Maciel e, com a aprovação do MEC, apresentou um novo Projeto de LDB, no Senado Federal, desconsiderando o

2 Saviani (1997, p. 142) explica a possibilidade de tramitação de projetos advindos tanto da Câmara quanto de Senado: "[...] numa sistemática de funcionamento bicameral como é o caso do Parlamento Brasileiro, um projeto de lei pode ser apresentado e iniciar sua tramitação, indistintamente, em qualquer uma das duas casas do Congresso. Assim, se um projeto começa a sua tramitação na Câmara dos Deputados, ao ser aprovado deverá seguir para o Senado que funcionará como casa revisora. Uma vez aprovado no Senado, havendo alterações, o projeto deve retornar à Câmara para deliberação final após a qual é encaminhado para sanção ao presidente da República que, por sua vez, detém o direito de veto. Se houver vetos, o projeto deve retornar à Câmara que pode manter ou derrubar os vetos. Só então a lei é promulgada. Caso o projeto comece a tramitar no Senado segue-se o mesmo processo, invertendo-se as posições; nessa hipótese é a Câmara dos Deputados que desempenha o papel de casa revisora. Formalmente é possível também que, estando um projeto tramitando em uma das casas, surja outro projeto sobre a mesma matéria na outra casa. Nesse caso prevalece o projeto que for aprovado antes, transformando a outra casa em câmara revisora. Enquanto o projeto da LDB tramitava na Câmara, surgiram iniciativas paralelas no Senado".

trâmite do Projeto original, na Câmara dos Deputados (OTRANTO, 1998, p. 4).

Após o processo de *impeachment* de Fernando Collor, o Ministro da Educação Murílio Hingel pronunciou-se favorável ao projeto que tramitava na Câmara dos Deputados e que fora aprovado em 13 de maio de 1993 (SAVIANI, 1997). O projeto deu entrada no Senado, tendo o senador Cid Sabóia como relator, que iniciou o processo de discussão e de audiências públicas, para o recebimento de emendas.

No mês de novembro de 1994, Cid Sabóia teve o parecer nº 250 aprovado pela Comissão de Educação do Senado, quando apresentou "[...] um substitutivo que mantém as linhas diretrizes do PLC 101/93 originário da Câmara" (OTRANTO, 1998, p. 4). Com uma manobra regimental, o substitutivo de Sabóia, que deveria ir ao plenário, retorna às Comissões de Educação e de Justiça e Cidadania, onde é "[...] considerado inconstitucional, através do Parecer do Senador Darcy Ribeiro, Relator nas duas Comissões. Vale lembrar que esta inconstitucionalidade nunca foi levantada, anteriormente, nas diversas instâncias percorridas" (OTRANTO, 1998, p. 6). Nesse contexto, com a retirada do substitutivo de Sabóia, Darcy Ribeiro[3] apresenta um projeto para a LDB, de sua autoria.

Tal conjuntura política não foi recebida passivamente, uma vez que houve manifestações em todas as esferas, que clamavam por democracia na construção de uma das mais significativas normativas do país. Tais movimentos, todavia, não apresentaram êxito:

> Educadores de todo o Brasil protestaram e começaram a mobilizar-se contra aquilo que consideraram uma manobra e um desrespeito a todo o processo democrático de construção de uma lei que visa traçar as diretrizes educacionais do país. Insistiram na importância de se prolongar o tempo de discussão, considerando que se estava pretendendo ignorar todo o esforço de elaboração de muitos anos para favorecer o Substitutivo Darcy Ribeiro, recém elaborado. [...] Mas, apesar dos protestos, o Presidente da Comissão de Educação do Senado, Senador Roberto Requião mantém-se irredutível e tenta encaminhar, o mais rápido possível, o Projeto Darcy Ribeiro (OTRANTO, 1998, p. 2).

A Lei nº 9394/96 foi então criada, com a co-autoria do Ministério da Educação (MEC) que, assim como iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho do processo. Sobre a LDB, Pedro Demo, apresenta que uma visão bastante otimista:

> Nessa Lei, a formulação é branda, mostrando o caminho futuro para escola de tempo integral como algo que a sociedade irá naturalmente exigir. [...] Uma lei de educação precisa, primeiro, ser curta, para não dizer besteira demais, e segundo, insistir em propostas flexíveis, para não atrapalhar a vontade de aprender. A LDB tem algo disso, embora tenha predominado o

3 Darcy Ribeiro (1922-1997) nascido em Montes Claros (MG) formou-se em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo em 1946. Antropólogo, Etnólogo, Indianista e Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi homenageado com o título Doutor Honoris-Causa pela Sorbonne da Universidade de Copenhague, pela Universidade da República do Uruguai e pela Universidade Central da Venezuela. Na política foi Ministro da Educação e chefe da Casa Civil no Governo João Goulart, foi exilado e teve seus direitos caçados após o Golpe de 1964, de 1982 a 1986, foi Vice-Governador do estado do Rio de Janeiro e Senador pelo Rio de Janeiro de 1991 a 1997, conforme informações da página do Senado Federal.

> peso histórico dos interesses em jogo. [...] Não obstante todas as cautelas críticas, vale assinalar que o texto da Lei está imbuído de grande interesse pela flexibilização da organização dos sistemas educacionais, seguindo aí uma coerência necessária: não se pode educar bem dentro de uma proposta já em si deseducativa (DEMO, 1997, p.13-14).

Já Dermeval Saviani, declarou que ela "[...] é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual a situação atual" (SAVIANI, 1997, p. 226). Ao contextualizarmos o momento histórico do período, Peroni (2003) nos demonstra que a primeira eleição democrática após a ditadura, não reconduziu aos cargos, muitos dos deputados e senadores de cunho mais progressistas, o que pode ter contribuído sobremaneira com essa manobra para derrubar o projeto do deputado Jorge Hage. Soma-se a isso a aproximação ao ideário neoliberal com a adesão ao documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos elaborado na conferência de Jomtien em 1990 sob a responsabilidade da Unesco e do Banco Mundial. Além da aproximação aos novos interlocutores do Ministério da Educação como o Instituto Herbert Levy a partir de 1995, após o governo federal ter encerrado seu diálogo com os setores sociais como as centrais sindicais, associações científicas e de educadores. Peroni (2003, p. 86) ressalta que a forma em como a LDB foi tramitada demonstra "[...] uma determinada concepção de Estado e de sociedade [...]".

Sobre a concepção liberal da lei "Darcy Ribeiro", Saviani (1997) afirma:

> [...] os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais. [...] dado um texto de LDB, os objetivos proclamados fluirão diretamente dos que consubstanciam as diretrizes [...] já a identificação dos objetivos reais exigirá o exame dos títulos relativos às bases [...] Ora, a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do "fetichismo da mercadoria", a opacidade nas relações sociais (SAVIANI, 1997, p.190-191).

Como é possível observar, a LDB causa bastante controvérsia, pois além de seu processo de tramitação no qual os campos de disputas e interesses foram visíveis, o texto de lei possibilita diversas interpretações e omite assuntos importantes. De acordo com Saviani (1997) as faces negativas da LDB, são: a visão relativamente obsoleta de educação, na qual a mesma não passa do mero ensino; sua postura ultrapassada (a gosto da retrógrada visão do Banco Mundial); os atrasos eletrônicos; problemas com o mundo do trabalho e, sobre a universidade, Demo (1997) declara que talvez não tenha sido exagero propor que a parte mais "caduca" da LDB é sua visão de educação superior.

Demo (1997, p. 95) afirma que "[...] de um Congresso vetusto como o nosso, só pode sair uma lei antiquada". Todavia, ao constatarmos que a maioria dos parlamentares do período que estavam envolvidos com a LDB tratava-se de educadores de renome, nos questionamos o que ocorre no imaginário daqueles que se propõem a ser representantes populares, uma vez que demonstram algumas distorções no caminho de transposição dos discursos para a *práxis* política. Demo (1997, p. 68) reforça que "é difícil fugir da constatação

de que para a elite interessa, pelo menos em certa medida, a ignorância da população, como tática de manutenção do *status quo"*.

Para Demo (1997) a falta de percepção do desafio reconstrutivo do conhecimento, com qualidade formal e política, continua ser uma ferida aberta na história nacional e que o maior atraso histórico do Brasil não está na economia, reconhecida como já importante no mundo, mas na educação, e, se isto não for resolvido, ficaremos para trás e a primeira premissa é o resgate do professor básico. Para o autor, os pontos positivos são menos significantes que os negativos porque a LDB não é inovadora, possui apenas alguns componentes interessantes, mas, no todo, possui uma visão tradicional, que impede o desenvolvimento da qualidade educativa.

Saviani (1997), Demo (1997) e Peroni (2003) concordam que, na elaboração da lei, predominou o interesse da elite em manter a ignorância da população, pois a LDB é uma lei de relevância, que envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades, assim sendo, não teria condições de passar com um texto avançado, suprindo todas as necessidades dos educadores e educandos.

Em relação ao fato de a LDB ser uma lei arcaica, que não foi inovadora, visando, como já citado, interesses das classes detentoras dos meios de produção, e sobre como seria a verdadeira aprendizagem, que deveria ter sido abordada na nova lei da educação, Pedro Demo discorre:

> Embora se trate de uma lei de educação, diz-se no Art. 1º, § 1º: 'Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ***ensino***, em instituições próprias.' Se olharmos bem para o significado usual do termo 'ensino', percebe-se que, no fundo, ficamos com a 'aula' como protótipo de educação escolar, o que certamente representa algo no mínimo medieval. Nenhuma teoria moderna importante daria aval a esse tipo de percepção. Tem-se, por trás, o esquema 'ensino-aprendizagem', na clivagem arcaica que separa aquele que ensina daquele que aprende (DEMO, 1997, p. 68).

Essa concepção de escola e ensino pode demonstrar a redefinição do papel que o Estado brasileiro passava no período após a eleição de Fernando Henrique Cardoso e da consolidação do Ministério da Administração e Reforma do Estado, empreendida por Bresser Pereira que, dentre as suas diretrizes, apresentava a incorporação da teoria neoliberal da *Public Choice*, a adesão à teoria do capital humano e da educação como retorno futuro. Aspectos que tinham na base um Estado que deveria funcionar a partir da lógica da eficiência e eficácia, inserindo o Estado na lógica empresarial, trabalhando com a limitação do déficit público e, repassando para a sociedade civil, segundo e terceiro setor, as responsabilidades que não eram exclusivas do Estado, tornando-o mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital, Peroni (2003).

Ainda sobre o processo de ensino e aprendizagem proposto na LDB, Pedro Demo

indica que:

> Uma das marcas da educação moderna está precisamente em não mais reconhecer um 'profissional do ensino', já que o educador autêntico é o autêntico profissional da aprendizagem. Considera-se um erro grosseiro tomar a aprendizagem do aluno como resultado de uma atividade chamada ensino, primeiro, porque não se trata de uma decorrência necessária, e, segundo, porque não é uma situação de ensino que resulta a aprendizagem. As ditas teorias da instrução representam postura ultrapassada, porque refletem o ambiente equivocado do treinamento, que vem de fora para dentro e de cima para baixo, ao passo que as modernas teorias acentuam o papel central e insubstituível do esforço reconstrutivo do aluno, ainda que sob a orientação crítica de um professor e em contexto social. A aprendizagem legítima supõe, ao lado do esforço reconstrutivo do aluno, que precisa pesquisar, elaborar, reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, o ambiente humano favorável, no qual se destaca o papel do professor. [...] Infelizmente, a LDB desconhece tal horizonte, ainda que toque nele de vez em quando (DEMO, 1997, p. 69).

O autor considera que a omissão de diversos tópicos, a falta de aprofundamento em outros, se dá, não apenas pelos interesses de terceiros contidos na LDB, mas também pelo puro atraso do texto da lei. Ainda há que se considerar que a legislação deixa espaços para interpretações ambíguas. Nesse sentido, o Brasil é um dos países mais atrasados em relação à educação, se isso não for resolvido, ficaremos para trás, e, infelizmente "[...] a LDB, não redime essa chaga, por mais que lance perspectivas inovadoras aqui e ali" (DEMO, 1997, p.67 e 68). Para Saviani, a LDB possui uma visão pessimista:

> Uma outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto. [...] A Lei Nº 9394, de vinte de dezembro de 1996 que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", em vigor a partir de sua publicação no Diário Oficial da União de vinte e três de dezembro de 1996, embora não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer. A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transpor limites que marcam a conjuntura presente. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira (SAVIANI, 1997, p. 229-238).

Sobre a atuação de Darcy Ribeiro como senador e os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Demo (1997) faz uma breve conclusão: "a qualidade de uma lei é diretamente proporcional à qualidade da cidadania" (DEMO, 1997, p. 27). Já de acordo com Saviani (1997, p. 190), a LDB possui uma ideologia liberal que cumpre interesses da elite, uma vez que "os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais",

conforme explica:

> Ora, a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do "fetichismo da mercadoria", a opacidade nas relações sociais (SAVIANI, 1997, p. 191).

Com base na constatação de Saviani (1997), partiremos para uma breve análise sobre como se delineiam tais diretrizes neoliberais para a educação na América Latina, que fortemente influenciou o processo de elaboração da LDB e que interferem nos demais projetos educacionais brasileiros.

BANCO MUNDIAL E AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

A influência de órgãos internacionais nas legislações brasileiras, apesar de ter se tornado comum na década de 1990, ela já era observada entre as décadas de 1960 e 1970, como indicam Abramovay e Kramer (1984), por meio de acordos bilaterais, principalmente na execução de ações focalizadas tendo na base, a concepção de práticas educacionais que encaminhasse ações de compensação das carências culturais. Apesar disso, é a partir de 1990 que os acordos multilaterais se tornam mais comuns em um país que passava a incorporar as políticas neoliberais que passaram a contribuir com o aumento da pobreza e o aprofundamento das desigualdades sociais.

Acresce-se a isso a aprovação de uma legislação educacional com ambições modestas, como debatido por Saviani (1997) e Demo (1997) que passou a contribuir para a ausência do desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e, até mesmo dos educadores ao trazerem, camuflados, interesses que conduziam à exclusão social. Quanto à formalização dos acordos internacionais, podemos indicar que eles

> [...] podem ser firmados entre dois ou mais países com ou sem a participação de uma organização internacional. Ao firmarem o acordo, os Estados devem seguir a normatização do documento sem prejuízo à coordenação própria da agência ou instituição envolvida (MORGADO, 2016, p. 49)

Entretanto, a realidade brasileira e os acordos assinados nacionalmente, tem demonstrado que tais acordos não têm favorecido o setor educacional brasileiro. Analisando os projetos do ponto de vista de sua eficiência para a correção de problemas estruturais da educação brasileira, pode-se concluir que proporcionaram consequências pouco expressivas no que se refere ao desempenho escolar, especialmente no nível do ensino fundamental. Fonseca (1998, p. 248) evidencia que "[...] a realidade desses vinte anos vem mostrando que as pretensas vantagens acenadas pelos organismos internacionais não têm beneficiado o setor educacional brasileiro". Morgado (2016) também destaca que,

> Na consolidação dos acordos bilaterais ou multilaterais entre países e/ou

> organizações internacionais, cabe considerar os seus campos de aplicação. Ao fazer isso, é possível identificar que os maiores investimentos não ocorrem necessariamente na área social. A maior parte do investimento via acordos, representados ou por projetos e programas, ou pelo repasse de financiamento, dá-se no setor de desenvolvimento econômico, sempre com a condição de diminuir o déficit público, atender às classes mais pobres e promover desenvolvimento rural, por exemplo (MORGADO, 2016, p. 55)

A forma em como foi conduzida a articulação entre o Brasil e as organizações internacionais vinculadas à ONU, para a consolidação das políticas e dos acordos internacionais, evidenciam uma adesão ao movimento de ajustes estruturais, empreendidos a partir de 1990, nos países em desenvolvimento, conforme debatido por Toussaint (2002). Tais ajustes refletiram os posicionamentos adotados a partir do Consenso de Washington ocorrido em 1989:

> A eficiência desse encontro foi tamanha que se passou a debater e a acreditar, em esfera nacional, abertamente, sobre uma possível falência política, fiscal e monetária do Estado, o que possibilitou a efetivação do passo seguinte das ações neoliberais: os ajustes estruturais. Os ajustes são estabelecidos nos momentos de acordos internacionais entre as organizações multilaterais e os países requerentes de financiamento e funcionam como uma espécie de acordos guarda-chuva (MORGADO, 2016, p. 36-37)

Tai acordos afetam todas as áreas de atuação política dos Estados Nacionais e criam um vínculo entre os tratados sociais que devem ser executados para que o auxílio financiado seja liberado ao Estado solicitante. Além dessa característica, tais ajustes são utilizados para balizar padrões mínimos de políticas, programas e de ações, de forma que sejam organizados para a efetivação do projeto neoliberal no país. Como consequência dessa aproximação internacional, Santos (2000) destaca que:

> O processo de ajuste estrutural na América Latina levou a um debilitamento dos Estados latino-americanos, que repassaram seus recursos para o sistema econômico mundial enquanto criaram uma gigantesca dívida interna para cujo pagamento continuam a repassar-se recursos enormes, com o pagamento pelo Estado de altíssimas taxas de juros [...] (SANTOS, 2000, p. 24).

A análise dos resultados financeiros provoca uma dúvida sobre a real necessidade do financiamento externo à educação brasileira, levando em consideração as despesas resultantes dos empréstimos e a fraca arrecadação e reserva de recursos para o setor:

> Examinando-se os projetos do ponto de vista de sua eficácia para a correção de problemas estruturais da educação brasileira, conclui-se que apresentaram efeitos pouco significativos no que se refere ao desempenho escolar, especialmente no nível do ensino fundamental. [...] A análise dos resultados financeiros suscita a indagação sobre a real necessidade do financiamento externo à educação brasileira, tendo-se em conta as despesas decorrentes dos empréstimos e a fraca captação de recursos para o setor. [...] Acresce ainda o fato de que a exigência de sigilo sobre a negociação de projetos, própria à natureza do modelo de cooperação do BIRD, impede a necessária divulgação de informações referentes aos financiamentos. Seria

> oportuno nesse momento, que o setor educacional definisse diferentes formas de cooperação internacional (FONSECA, 1998, p. 249).

Para além da falta de resultados práticos, acrescenta-se o fato de que é exigido sigilo sobre a negociação de projetos, próprio da natureza do modelo de cooperação do Banco Mundial, impedindo a exposição necessária de informações referentes aos financiamentos para a população que os custeia com sua contribuição de impostos.

Tommasi, Warde e Haddad (1998), questionam quais são os verdadeiros custos dos empréstimos do Banco Mundial e que tipo de condições o Banco impõe para aplicar esses recursos, aponta como consequência disto, a burocracia desnecessária, o que significa em geral atrasos no processo de implementação dos projetos:

> Quais os custos reais dos empréstimos do Banco Mundial? Que tipo de condições o Banco impõe para gastar esses recursos? Por exemplo, o Banco Mundial exige licitações internacionais para efetuar a compra de equipamentos e materiais (mesmo de escovas e pastas de dentes). Isso acarreta um volume de burocracia e de trâmites importantes a serem realizados, o que significa em geral atrasos consideráveis na implementação dos projetos (TOMMASI, 1998, p.221).

Fonseca (1998) sugere que seria oportuno que o setor educacional brasileiro definisse diferentes formas de cooperação internacional. A autora alega que a sociedade civil deve possuir acesso aos domínios decisivos nas negociações e preparação dos projetos do Banco Mundial, para poder intervir na definição deles, das prioridades e das orientações pedagógicas. É importante que os resultados das avaliações realizadas pelos órgãos competentes sobre os projetos sejam amplamente divulgados, para que professores, alunos e pais, enfim, a população interessada, possa ter acesso às informações.

Isto significaria ampliar e fortalecer os espaços democráticos de participação da população na definição e no controle das políticas públicas do setor educacional, em todos os níveis do sistema educativo, que podem pressionar pela continuidade das políticas, programas e ações mesmo depois de encerrarem os recursos disponíveis dos projetos para o custeio da ação.

Outro ponto fundamental que demonstra a prática de precarização e focalização das ações empreendidas pelas organizações internacionais, a partir da efetivação dos acordos internacionais, é a questão dos salários e planos de carreira dos educadores. Tais pontos não estão na pauta desse tipo de custeio e não são discutidos pelo Banco Mundial, apesar de serem a chave para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, não é incorreto afirmar que, o Banco Mundial propõe uma melhora na qualidade da educação, mas sem aumentar os investimentos públicos, o que torna essa tarefa hercúlea e praticamente impossível:

> Não há como minimizar os perversos efeitos sociais provocados pelas reformas impostas pelos agentes financeiros internacionais; enormes contingentes populacionais estão sendo excluídos do mercado como produtores e

> consumidores, ao mesmo tempo em que perdem o direito a benefícios sociais essenciais com saúde, alimentação e moradia. Ainda que centrais, esses efeitos não podem obscurecer a outra face dos ajustes e desregulamentações que têm sido impostos às economias do Terceiro Mundo: sofremos, hoje, um assalto às consciências. A nova ordem desejada pelo capital, a construção de uma nova hegemonia, a produção dos consensos em torno das reformas em curso só pode ser feitas à custa de um violento processo de amoldamento subjetivo: estamos perdendo os nossos direitos sociais à cidadania, mas temos que nos convencer de que, no horizonte nos aguarda um mundo tecnologicamente mais desenvolvido (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1998, p. 10).

É possível constatar que, se os projetos financiados pelo Banco Mundial se voltassem menos aos interesses de uma elite mundial e de determinados segmentos políticos locais e mais para o atendimento das necessidades do nosso sistema de ensino público, os empréstimos - quando necessários - apresentariam bons resultados. Isto se feitos sem sigilo, com a participação da população que vive a realidade educacional e social do país, assegurando uma participação democrática dos setores sociais que são afetados, diretamente, pelos acordos multilaterais.

CONCLUSÃO

A educação é fundamental para a constituição do indivíduo enquanto ser individual e social. No Brasil, a lei que determina as normas e regulariza a situação do ensino é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que mais tarde levaria o nome de “Lei Darcy Ribeiro”, em póstuma homenagem ao seu autor.

Analisar como e por que a Lei Darcy Ribeiro foi elaborada, os reais interesses atribuídos a ela e assim demonstrar a situação educacional no Brasil e caracterizar, bem como analisar os fundamentos e diretrizes para a educação na América Latina do Banco Mundial foi a preocupação do presente estudo. Tal opção deu-se porque, ao discorrer sobre o processo de elaboração da LDB, entende-se que há uma disputa por uma ideologia dominante no processo de tramitação e promulgação da referida lei.

Com o contexto das disputas políticas para a elaboração da LDB e o gritante descaso com relação às lutas dos profissionais da educação para a sua construção democrática, percebe-se que somente a análise da legislação nacional não basta, é preciso recorrer às leis normativas e projetos pelos quais nosso governo se submete no decorrer da década de 1990. Referendamos, ademais, a percepção anunciada por Pedro Demo ao indicar a dificuldade em fugir da constatação de que a burguesia brasileira de beneficia em maior ou menor grau da ignorância da população brasileira aliada à alienação empreendida por agentes do Estado Nacional de forma a assegurar a manutenção do poder hegemônico de uma classe sobre a outra.

A década de 1990 foi um período de grande propulsão dos ideais neoliberais na

América Latina alavancados pelas organizações que compõem o sistema ONU, a partir dos ajustes estruturais provenientes do Consenso de Washington. A condição econômica periférica dos países subdesenvolvidos em relação ao sistema de produção capitalista possibilitou que tais países ficassem reféns das imposições de organismos multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial.

Na educação, o discurso neoliberal incorpora enfoques economicistas, que estabelecem uma relação de dependência entre educação e desenvolvimento social, porém exclui importantes elementos estruturais que são determinantes para um ensino de qualidade, como estruturas físicas, formação e capacitação docente e condições dignas de trabalho. Além de inviabilizarem uma participação democrática daqueles que são mais dependentes dos serviços públicos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. "O rei está nu": um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes:** Cortez, n. 9, 1984, p. 27-38.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Lex:** Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. Lei n o 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lex**: Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Darcy Ribeiro**. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/15. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL; UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília: UNICEF, 1991. 20p.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.

FONSECA, Marília.O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.

MORGADO, Suzana Pinguello. **A parceria público-privada na Educação Infantil:** Os Programas PIM e Fundo do Milênio para a Primeira Infância. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

MORGADO. Suzana Pinguello. **Políticas de educação infantil no Brasil:** da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da Unesco. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

OTRANTO, Celia Regina. Evolução Histórica da Construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil. In: **IV Congresso Ibero-americano de Historia de la Educación Latinoamericana,** 1998, Santiago. Libro de Resumenes, 1998. v. 1. p. 7-7.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **A lei da educação.** Brasília: Senado Federal, 1992.

SANTOS, Theotônio. Desenvolvimeto e dependência: América Latina no sistema mundial. *In:* SANTOS, Theotônio (org.). **América Latina no limiar do século XXI**. Niterói: EdUFF, 2000, p. 9-30.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 10, n. 19, p. 379–392, 2017.

TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.

TOUSSAINT, Eric. **A bolsa ou a vida**. A dívida externa do Terceiro mundo: as finanças contra os povos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COM IMIGRANTES ADULTOS: ENSINO, ACOLHIMENTO E SOLIDARIEDADE DE CLASSES

Data de aceite: 03/10/2022

Ana Paula Santana de Souza
Mestre em educação pela Faculdade de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – PPGE-UEMG, graduada em pedagogia e especialista em psicopedagoga. Pesquisadora do ILAESE – Instituto Latino Americano de Estudos Socioeconômicos

RESUMO: O presente artigo analisa as formas de acolhida aos imigrantes promovida por movimentos sociais, diante do crescente fluxo migratório para o Brasil na última década. Partindo do panorâma de migrações contemporâneas e das condições de vida e trabalho de imigrantes no Brasil, contextualizamos esse fenômeno, bem como os conflitos e tensões enfrentados pelos sujeitos que migram em busca de subsistência. No período delimitado, mais de um milhão de trabalhadores saíram de suas terras e vieram para o Brasil em busca de condições de sobrevivência, fugindo de recessões econômicas, conflitos políticos por territórios ou mesmo catástrofes naturais. Diante deste expressivo fluxo migratório há debilidades de políticas públicas para promover acolhida, condições vida e trabalho. Neste sentido, localizamos a atuação de movimentos sociais na luta por garantir inserção social e direitos básicos, bem como a promoção de relações interculturais que se fazem necessárias no combate ao racismo e xenofobia. A educação não formal, com o ensino da língua portuguesa e de direitos, aparece como um importante instrumento de acolhimento.
PALAVRAS-CHAVE: Migração contemporânea; Educação não formal, Práticas educativas.

ABSTRACT: This article analyzes the ways of welcoming immigrants promoted by social movements, given the growing migratory flow to Brazil in the last decade. Starting from the panorama of contemporary migrations and the living and working conditions of immigrants in Brazil, we contextualize this phenomenon, as well as the conflicts and tensions faced by subjects who migrate in search of subsistence. In the delimited period, more than a million workers left their lands and came to Brazil in search of survival conditions, fleeing economic recessions, political conflicts over territories or even natural catastrophes. Faced with this expressive migratory flow, there are weaknesses in public policies to promote reception, living and working conditions. In this sense, we locate the performance of social movements in the struggle to guarantee social insertion and basic rights, as well as the promotion of intercultural relations that are necessary in the fight against racism and xenophobia. Non-formal education, with the teaching of the Portuguese language and rights, appears as an important instrument of reception.
KEYWORDS: Contemporary migration; non-formal education; educational practices.

INTRODUÇÃO

Na última década, mais de um milhão de trabalhadoras saíram de suas terras e vieram para o Brasil em busca de melhores condições

de sobrevivência. Muitos estão fugindo de recessões econômicas, conflitos políticos por territórios ou mesmo catástrofes naturais. Observamos que a crise política e humanitária na Venezuela e no Haiti trazem presença significativa de solicitantes de refúgio desses países.

O tema da migração suscita variados interesses de análise, pois é um fenômeno que marca as sociedades e suas relações. É possível encontrar investigações acerca do tema com perspectivas variadas. Algumas análises partem da geografia, mostrando quais são os movimentos migratórios. Outras, debatem o campo do direito e a legislação que contempla os imigrantes. Falar do fenômeno da migração é também expor vidas, humanidades e desumanidades. Estudamos[1] o binômio educação-migração, situando os processos educacionais dentro do terreno mais amplo, considerando aspectos políticos, econômicos e culturais. Ou seja, considerando educação não como sinônimo de escolarização, mas como processos e práticas de construção de saberes assentados nas realidades sociopolíticas, subjetivas e históricas das pessoas envolvidas (WALSH, 1991).

Por quantidade de pessoas ao longo da década temos uma presença marcante de haitianos, bolivianos, e venezuelanos. Colombianos, argentinos, chineses, portugueses e peruanos, também se fizeram presentes. A partir da crise política na Venezuela temos um maior número de imigrantes desta nacionalidade, o que pode ser confirmado pelos dados percentuais consolidados do ano de 2018. Verificamos que nesse ano, do percentual de imigrantes que acessaram o Brasil temos 39% de venezuelanos; 14,7% de haitianos; 7,7% de colombianos; 6,8% de bolivianos e 6,7% de uruguaios.

Em todos esses processos a busca por trabalho é associada à necessidade de conhecimento da cultura, da língua, da geografia, de direitos humanos e de profissões específicas. Desrosiers (2020, p. 182) explica que a migração contemporânea, do ponto de vista teórico, pode ser entendida como uma imigração de crise. Este conceito é usado quando o motivo para a migração está nas condições socioeconômicas e humanitárias do próprio local de origem, com um sentido de uma "emigração forçada".

Diante desta característica da migração contemporânea e de debilidades de políticas públicas, organizações sociais se organizam para acolher e aprender com os imigrantes. Em nossa pesquisa de mestrado, pudemos observar a atuação de três organizações: o Cio da Terra Imigrantes, a União Social dos Imigrantes Haitianos e o Serviço Jesuíta de Apoio aos Imigrantes. Mostramos neste trabalho como tais organizações se mobilizam no terreno educativo, tendo como motivação a solidariedade de classes. Mostramos ainda as características e potencialidades da educação não formal promovida por essas organizações.

1 Pesquisa de mestrado intitulada "Estratégias Pedagógicas e Intencionalidade Política no Ensino de Imigrantes: Narrativas de Educadores", orientada pela Profª. Dra. Karla Cunha Pádua, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação e Formação Humana, da Universidade do Estado de Minas Gerais – PPGE UEMG

MIGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA E AS CONDIÇÕES DE VIDA DOS IMIGRANTES NO BRASIL

De 2011 a 2019 foram registrados no Brasil 1.085.673 (um milhão, oitenta e cinco mil, seiscentos e setenta e três) imigrantes, considerando todos os amparos legais. Deste total 660 mil permaneceram no país por mais de um ano e destes destacam-se pessoas oriundas da América Latina, especialmente haitianos e venezuelanos (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020). Vemos que a crise econômica internacional iniciada em 2007 nos Estados Unidos introduziu maior complexidade ao fenômeno migratório latino-americano, ao incrementar a mobilidade humana no cenário sul-sul.

Fatores conjunturais foram determinantes para o aumento e consolidação da imigração proveniente do Sul Global no Brasil no início da década. Primeiro, sendo os EUA o epicentro da crise econômica, novos eixos tiveram de ser introduzidos como opção. Em segundo lugar, o reposicionamento geopolítico do país, impulsionado pelo desenvolvimento econômico e social, fez crer que havia um território da bonança na América Latina. Em terceiro lugar, a imagem do país como emergente, participante dos BRICS e organizando grandes eventos mundiais como a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016 (CAVALCANTI&OLIVEIRA, 2016).

Esses eventos aqueceram vários setores produtivos em todas as regiões do país, como a construção civil e serviços, incorporado facilmente a mão de obra que migrava por trabalho. Do ponto de vista legal, mesmo com um marco legal anacrônico até o ano de 2017, o país conseguiu estabelecer dispositivos de gestão da política humanitária permitindo que os imigrantes tivessem os documentos necessários para o ingresso no mercado de trabalho brasileiro.

Associado aos elementos elencados acima, podemos destacar a questão cambial, que é de grande importância e, por vezes, determinante para a população que buscava subsistir em território brasileiro no período destacado. A valorização do real em relação ao dólar, possibilitava que os imigrantes tivessem reservas para o seu projeto de vida. De 2010 a 2014 o dólar não superou a barreira dos três reais, com balanços anuais abaixo dos dois reais, como em 2010 (R$1,76), 2011 (R$1,68) e 2012 (R$1,96) (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2020). E, se o movimento migratório contemporâneo é constituído de homens e mulheres em idade laboral, chegando a aproximadamente 74% do total de imigrantes que saem das suas terras e precisam de trabalho (UN DESA, 2019), considerar os fatores econômicos nos ajuda na compreensão da complexidade deste fenômeno.

Essas condições econômicas ganham crucial relevância para explicar a imigração contemporânea. Para Rodrigues et al (2014) o país exportador de mão de obra ganha, não só com a entrada de remessas de valores enviados pelos imigrantes (movimentando sua economia), como aumenta a empregabilidade daqueles que não emigram. Para os países receptores, embora sempre coloquem em evidência os problemas sociais

gerados pela imigração, são os que mais ganham, pois recebem uma mão de obra pronta a ser empregada, mesmo com pouca ou nenhuma qualificação**,** já que os imigrantes impossibilitados de escolha tendem a se sujeitar a qualquer tipo de trabalho.

Assim, o movimento migratório faria parte de uma estratégia do capital, de aumentar a exploração, ao passo que aumenta o exército de reserva (MARX, 2008), o que pode ser uma das explicações para a ineficácia de recepção e inserção dos imigrantes na economia do país receptor. Mesmo os trabalhadores qualificados que migram, em geral são àqueles que pedem refúgio, não são "bem-vistos" no país receptor. Já aqueles trabalhadores que precisam se qualificar vivenciam o vazio de políticas públicas para garantir qualidade de vida e emprego digno no país aonde chegam.

Para elucidar a relação emprego, renda e escolaridade dos imigrantes, lançamos mão de pesquisa na base de dados oficial do antigo Ministério do Trabalho, hoje Ministério da economia. Os dados consolidados da RAIS-CTPS-CAGED pelo período de 2012 a 2019 mostram que o setor com mais admissões de imigrantes foi o de frigoríficos, seguido de construção de edifícios, restaurantes e comercio varejista. São setores com remunerações baixas, que exigem menor qualificação. Vemos que o total de imigrantes no mercado de trabalho formal passou de 55,1 mil, em 2010, para 147,7 mil em 2019. Contudo, é importante analisar o grau de instrução desses trabalhadores. Do total de 147, 7 mil; 62,3 mil com ensino médio completo; 4,3 mil com ensino superior incompleto e 37,4 mil com ensino superior completo ou acima. Vemos que a maioria possui instrução escolar elevada. Somente 19,5 mil constam sem instrução ou fundamental incompleto; 14,1 mil com ensino fundamental incompleto; 10,3 mil com ensino médio incompleto (BRASIL, 2020).

Por esses dados vemos que mais de 70% dos imigrantes que vivem no Brasil na atualidade e que estão empregados no mercado formal, possuem grau de instrução superior ou ensino médio completo. Importante perceber que mesmo com grau de instrução acima da média da população brasileira esses trabalhadores estão incorporados em funções que exigem menor qualificação e onde as remunerações são baixas – em média dois salários-mínimos. Ao considerar àqueles que estão no mercado informal vemos situação ainda mais alarmante, quanto a renda e condições de trabalho.

Ora, além deste aspecto que trata da exploração da força de trabalho do imigrante, temos que colocar em alta conta a dimensão cultural. O cotidiano do migrante no país receptor é marcado por um constante conflito de identidade, ou seja, é necessário um "esquecimento" de seus hábitos culturais, de valores pessoais, sociais e políticos (RODRIGUES et al, 2014, p. 229). Eles precisam adquirir nova orientação espacial, cultural e de relações que envolvam a busca pela subsistência. Por essa razão buscam se acomodar próximos de seus pares, construindo moradias na mesma região na tentativa constante de manutenção dos vínculos culturais.

MOVIMENTOS SOCIAIS EM AÇÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO

Todos os elementos levantados acima, que nos causam preocupação, indignação e revolta, são combustíveis para mobilizar ações organizadas de movimentos sociais. Mapeamos, acompanhamos e vivenciamos inúmeras formas de intervenções que buscam inserção dos trabalhadores imigrantes para alcançar dignidade e melhores condições. Uma das autoras deste trabalho pôde participar como professora de turmas de qualificação profissional para imigrantes haitianos, que ingressando nas indústrias da construção civil, precisavam saber como exercer a profissão no Brasil. Como militante, esta pesquisadora acompanhou diversos movimentos que realizam palestras para dizer da legislação trabalhista no solo brasileiro, ensinam a língua portuguesa ou a geografia, reforçam a convivência entre povos e combatem a xenofobia tão presente na atual conjuntura.

Um exemplo importante de acolhida vem do coletivo Cio da Terra, que atua na região metropolitana de BH. Em sua apresentação nas redes sociais as coordenadoras do movimento afirmam que buscam promover a equidade de gênero; a garantia ao acesso a direitos dos imigrantes; fortalecer o trabalho de mulheres migrantes e auxiliar na inserção laboral; contribuir para a construção de políticas públicas para os imigrantes, valorizar as diferenças culturais e propiciar trocas interculturais. Para cumprir esses objetivos, o coletivo realiza visitas domiciliares e acompanhamento social bilingue; atividades para geração de renda; atividades culturais; formação sociopolítica, como palestras e rodas de conversas e aulas de idiomas para mulheres imigrantes. Aqui vemos que a educação e formação humana é compreendida para além do sistema educativo. Como afirma Walsh (2009), é uma pedagogia que vai além da transmissão do saber, e se coloca como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas.

Experiências como a da “Missão Paz”, entidade coordenada por religiosos, com atuação em São Paulo – SP nos diz muito sobre a solidariedade entre povos. Esta instituição é referência no acolhimento de imigrantes e refugiados no Brasil, pois realiza ações de apoio a documentação, promoção de debates públicos, mediação com empregadores para contratação de imigrantes, qualificação profissional e aulas para ajudar os imigrantes a lidar com dificuldades linguísticas ou de tecnologia. As aulas ou palestras são realizadas por educadores voluntários (BAENINGER et al, 2020).

O movimento sindical também tem se mobilizado para acolher e organizar trabalhadores imigrantes. Participamos da experiência conduzida pela EPOMG – Escola Popular Oricilio Martins Gonçalves. Essa escola de educação não formal foi criada na década de 1990 por movimentos sociais com destaque o Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de BH e região. Por mais de 20 anos foram oferecidos cursos noturnos de alfabetização, ensino fundamental e leitura e interpretação de projetos arquitetônicos.

O público era composto por operários da construção civil com idade entre 30 a 65 anos, com predominância do público masculino. Com a chegada em massa de haitianos para trabalhar nas indústrias da construção civil de Belo Horizonte no ano de 2010, a Escola organizou turmas de ensino de português onde as palavras e termos ensinados partiam da prática dos operários nas obras, ou seja, os movimentos de ensino tinham como mote a prática social dos envolvidos. Uma das autoras pôde experimentar esse ambiente de troca de saberes, respeito e admiração pela cultura do outro e como afirma Pádua (2020, p.173), as trocas entre os próprios estudantes e entre eles e os formadores podem ser ainda mais estimulantes na formação, marcando a potencialidade das relações e da interculturalidade na aprendizagem.

Outra importante iniciativa foi a criação da União Social dos Imigrantes Haitianos (U.S.I.H). Esta organização tem por objetivo oferecer serviços sociais em âmbito nacional (Brasil) e internacional (Haiti), aos Imigrantes Haitianos em São Paulo. Fundada em 2014, é coordenada pelos próprios imigrantes haitianos. A associação acolhe os haitianos para que tenham melhores condições de vida e busca colaborar na prestação de serviços para minimizar os problemas enfrentados por eles nos mais diferentes espaços. Oferecem ainda, formação profissionalizante, assim como cursos de idioma (português e outros), e propõe uma integração fundamentada na promoção de uma vida digna para todos os imigrantes haitianos em colaboração com organizações da sociedade brasileira.

As instituições religiosas também se destacam na acolhida aos imigrantes no Brasil. O Serviço Jesuíta de Apoio a Migrantes e Refugiados, por exemplo, atua em território nacional e tem um de seus pontos de trabalho em Belo Horizonte/Minas Gerais, desde o ano de 2014. A atuação inicial do Serviço Jesuíta em Belo Horizonte se deu com os Haitianos e por isso denominaram este polo como Centro ZANMI. A denominação significa AMIGOS em crioulo haitiano, e segundo a organização quer expressar experiência, método e programa. Atualmente a organização participa de redes a nível local, nacional e internacional, com diversas entidades públicas e privadas. Organiza equipes de trabalho em diversas áreas sociais, culturais, de ensino e promoção de pesquisa com a temática migratória. Realiza acolhimento a imigrantes e propõe o ensino e diálogo intercultural entre diferentes nacionalidades.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: APRENDIZAGENS DE HABILIDADES TÉCNICAS E POLÍTICAS

Em todas as organizações mencionadas, vemos que a educação não-formal tem sido espaço promissor para a construção de relações interculturais entre imigrantes e educadores brasileiros. Este modelo educativo pode ser caracterizado como um processo de múltiplas dimensões, que pode ir desde a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e o desenvolvimento de potencialidades; a

aprendizagem política dos indivíduos enquanto cidadãos ou mesmo de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários. O mote para acontecer esses processos educativos é a necessidade de solução de problemas coletivos cotidianos e os conteúdos tendem a possibilitar que os indivíduos façam uma leitura do mundo a partir do que se passa ao seu redor (GONH, 2006, p.28).

Quando modificações acontecem na economia e no mundo do trabalho, a partir da década de 90, o conceito de educação se amplia. Passam a ganhar espaço as organizações não governamentais, que trazem para o debate público uma nova visão de educação. Neste cenário tem destaque as demandas da educação para o trabalho, diante do alto índice de desemprego. Reciclagens, aperfeiçoamentos especializações não se situam apenas no âmbito da educação formal (GOHN, 2011). Sindicatos, por exemplo, modificam suas rotinas para atuar na educação. Apesar dos limites, este momento histórico contribuiu para o reconhecimento da educação não formal.

Ao longo dos últimos anos, o desenvolvimento de ações neste terreno consolida o conceito e as práticas deste modelo de educação. Gohn (2011, p. 106) considera que a educação não formal designa um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem a suas áreas de abrangência. Dois deles dizem respeito às aprendizagens políticas que este tipo de educação fomenta. Trata-se do conhecimento sobre os direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, principalmente àqueles que dão nas participações de atividades em grupos, promovendo conscientização para a compreensão das necessidades individuais e coletivas. Os outros campos, se referem as ações que capacitam os indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagens de habilidades técnicas e de conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados.

A aprendizagem política dos direitos, associada a participação em espaços de debates que tenham como pauta a temática migratória, são aspectos presentes em todas as organizações. Assim como, o debate interno é combinado com o ensino dos direitos dos imigrantes para a sociedade, o que pressiona por políticas públicas. Vimos isto, por exemplo, quando o Coletivo Cio da Terra se mobiliza para que as imigrantes conheçam os direitos de acesso a saúde no Brasil.

Arroyo (2011, p. 25) traz contribuições acerca dos processos educativos no ensino não formal. Para ele, nessa modalidade de ensino tende a estar presente metodologias e práticas que elencam conteúdos buscando um currículo libertador. Sobretudo, porque está presente "formas concretas de socialização, de aprendizado, de formação e deformação a que estão submetidos os educandos." Este modelo, fomentado por movimentos sociais, procura aplicar a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica, questionando continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e padrões de poder. A proposta é buscar o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar com as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito (WALSH, 2009, P.25).

No processo de investigação de experiências como a das organizações pesquisadas, encontramos concepções pedagógicas que norteiam a prática e que podem contribuir com a consolidação de conceitos, experiências e metodologias que inclusive podem ajudar a repensar a educação formal e torná-la mais significativa. Ou seja, podemos extrair aprendizados a partir de uma prática de acolhida que já está em andamento. Importante destacar, que as estratégias pedagógicas que um ou outro educador adota, em experiências como essas, tem dimensão coletiva.

Neste processo complexo e de grandes desafios temos relatos animadores de experiências vindas da escola formal. Vejamos com o CIEJA- Perus – Escola de EJA localizada no distrito de Perus, na região metropolitana de São Paulo, nos diz muito sobre as possibilidades de convivênvia e aprendizagem entre povos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CIEJA- Perus (2020), desde 2016, a unidade tem uma forte presença enquanto instituição de apoio ao imigrante. Essa escola passou a ser muito procurada, por ser uma instituição próxima a uma comunidade haitiana, que se localiza no distrito de Perus. Atualmente, os imigrantes correspondem a mais de 500 alunos matriculados. A fim de evitar a exclusão desses alunos e tornar o ambiente escolar mais próximo da necessidade dos imigrantes, a instituição reorganizou o currículo e a organização escolar com o objetivo de acolher e aumentar a interação entre os estudantes com os brasileiros. Assim, tais alunos tem mais aulas de português e outros temas relacionados ao Brasil (FIALHO; BUSICO, 2019). A escola também oferece espaço para oficinas em que os alunos haitianos ensinem sua língua e cultura para a comunidade escolar. Para os imigrantes ela é percebida como um importante ponto de encontro da comunidade, como cita seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2020).

Gomes (2012) nos convida a pesquisar como tem acontecido a descolonização de currículos na educação brasileira. Buscar compreender as concepções pedagógicas que orientam os educadores de imigrantes pode ser já um passo nessa direção. Isso porque, os imigrantes que chegaram ao Brasil no período recente são parte de uma realidade tensa e conflituosa, a exemplo os venezuelanos. Os noticiários nos lembram com frequência as condições de penúria dos nossos vizinhos latinos em sua terra natal e mesmo quando acessam o mercado de trabalho brasileiro se deparam com condições desumanas de trabalho. Sendo assim, já é parte da nossa realidade e vivência a acolhida aos imigrantes e precisamos (re)significar essas experiências.

Por tudo isso, pensamos a educação de imigrantes adultos, nos dias de hoje, como um processo complexo de construção de saberes, indo para além da escolarização formal. Estamos cientes que o processo de escolarização formal tem uma dimensão importante na vida do imigrante. É por ela, que é possível validar diplomas, participar de processos de certificação ou mesmo qualificação profissional. São direitos que tem se consolidado e em várias regiões do país a estrutura escolar se reinventou para acolher os imigrantes e fazer valer seus direitos. Contudo, algumas dificuldades ainda seguem por ser enfrentadas, como

a equivalência nos sistemas de ensino, que causam grandes transtornos aos imigrantes e se sobrepõe a direitos previstos (SIMAI; BAENINGER, 2012).

Na observação da atuação dos movimentos sociais mencionados, percebemos que para além de práticas educativas, toda motivação é assentada na solidariedade de classes. Além das ações serem assentadas em teorias, há consciência destas teorias e relação deste saber na prática. As ações de ensino desenvolvidas são carregadas de posicionamento político, confirmando que "quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a política da educação" (FREIRE, 1983, p.27). Tais ações transformadoras promovem mudanças para a vida dos imigrantes, pressionando políticas públicas e conscientizando a sociedade.

SOLIDARIEDADE DE CLASSES COMO MOTOR DAS AÇÕES

Diante da multiplicidade de organizações e bandeiras, a escolha dos sujeitos da pesquisa de mestrado desenvolvida, foi por movimentos sociais que defendem as classes populares, e que colocam os processos educativos com os imigrantes a serviço da transformação da sociedade. Esse recorte parte da compreensão de Arroyo (2011, p.38), para quem a essência dos movimentos sociais tradicionais é a luta por sobrevivência digna, por emancipação. Os movimentos tradicionais, segundo ele, nos remetem ao perene da condição humana, a terra, o lugar, o trabalho, a moradia, a sobrevivência, a identidade e diversidade de classe, idade, raça ou gênero; mobilizando por direitos básicos como terra, moradia e trabalho. Alguns dos movimentos da atualidade associam esta essência dos movimentos tradicionais com as pautas específicas.

Tem sua importância os grupos que se colocam como espaços para reflexão e partilha de experiências, como os coletivos temáticos, igrejas, ONGs, associações, instituições de ensino e outros. Com o advento da tecnologia ganharam destaque os grupos formados no WhatsApp, Facebook e outras redes sociais. Embora com características e formas de atuação diferentes, são lugares importantes que promovem encontros e reflexões. Corroboramos sobre o que diz Gohn (2012, p.11): "ao falarmos no campo do associativismo brasileiro atual, temos que usar o plural, porque não há um modelo ou uma forma hegemônica. Há uma pluralidade de formas". Identificamos essa diversidade nos movimentos pesquisados.

Levando em conta essas considerações é interessante observar, ainda, que apesar de diversos e com objetivos distintos, os movimentos pesquisados que atuam pela causa migrante, além de lutarem pela garantia de direitos para essa população, operam, também, como espaços de fortalecimento de vínculos afetivos. Eles se colocam como agentes de mobilização e pressão por mudanças sociais. Atuam para a transformação de um quadro histórico de descaso e injustiças com as classes populares.

Podemos ver, que além de compreender o ensino como algo fundamental para

que os imigrantes se estabeleçam no Brasil, há um conjunto de ações que contribuem para amenizar os sofrimentos que passam fora da sua terra natal. Gohn (1988) denomina os movimentos sociais como atores históricos que aparecem diante do cenário de desigualdades, como sustenta a autora:

> O desenvolvimento explorador e espoliativo do capitalismo, a massificação das relações sociais, o descompasso entre o alto desenvolvimento tecnológico e a miséria social de milhões de pessoas, o desrespeito à dignidade humana de categorias sociais tratadas como peças ou engrenagens de uma máquina, o desencanto com a destruição gerada pela febre do lucro capitalista etc., são todos elementos de um cenário que cria um novo ator histórico enquanto agente de mobilização e pressão por mudanças sociais: os movimentos sociais (GOHN, 1988, P.71).

As migrações contemporâneas fizeram surgir os novos atores que apresentamos. A aproximação com os movimentos e entrevistados me levou a perceber que suas práticas são intrinsicamente ligadas a intencionalidade política. Todos são movidos por princípios, em que o objetivo central é a busca por uma sociedade mais justa, onde as migrações possam ser direito de todos e a acolhida um pressuposto básico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais. In. NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Orgs.). **Miguel González Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BAENINGER, R.; VEDOVATO, L.R; NANDY, Shailen, **Migrações internacionais e pandemia de Covid-19.** Campinas: Nepo/Unicamp, 2020. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/miginternacional/miginternacional.pdf Acesso em: 10/08/2020.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. Sistema Gerenciador de Séries Temporais. Disponível em: https://www3.bcb.gov.br/expectativas/publico/consulta/serieestatisticas. Acesso em 22 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho. **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)**. Brasília, DF, 2020.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T.; A caminho da conclusão. Meia década de novos fluxos migratórios no Brasil . **Série Migrações - Ministério do Trabalho**, v. 1, p. 142-146, 2016, Brasília 2016.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M., Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020. Série Migrações. **Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020

DESROSIERS, Ismane. A Luta pelo Espaço: a Situação dos Imigrantes Haitianos no Centro de São Paulo. **Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, V. 10, N.2, p. 185-203, 2020

FIALHO, C. M.C.; BUSICO, F. O Haiti é aqui... em Perus!: a integração de diferentes povos por meio da festa. In: EM CONTATO: COMUNIDADES, CULTURA E ENGAJAMENTO, 1., 2019, São Paulo. **Anais [...].** São Paulo: Sem Editora, 2019. p. 28-34. Disponível em: http://www.museudaimigracao.org.br/uploads/portal/avulso/arquivos/em-contato-pt- finalrev3-compressed-compressed-06-03-2020-13-25.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14,n. 50, p. 27-38, mar. 2006.

________________. **Movimentos sociais e educação**. 8ºedição, São Paulo: Cortez, 2012.

_________Participação e gestão no urbano. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n.26, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012.

MARX, Karl**. Contribuição** à **critica da Economia Política**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PÁDUA, Karla Cunha. **A formação intercultural em narrativas de professores/as indígenas: um estudo na Aldeia Muã Mimatxi,** Curitiba: Brazil Publishing, 2020

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos de Perus. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Regional de Educação Pirituba Jaraguá. São Paulo, SP. 2020. 34 p.

RODRIGUES, L. M. O.; SOARES, C. de F. e; MIYAHIRA, E.; CUNHA, M.; MOLINARI, S. G. S. Migração contemporânea e educação. **Cadernos CERU**,*[S. l.]*, v. 25, n. 1, p. 225-240, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89164. Acesso em: 26 fev. 2021.

SILVA, T. T. da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. da. (Org.) *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIMAI, S.; BAENINGER, R. Discurso, negação e preconceito: bolivianos em São Paulo. In: BAENINGER, R. (Org.). **Imigração boliviana no Brasil.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re- existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009

_________________. **Pedagogy and the Struggle for Voice. Issues of Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans**. NY: Bergin and Garvey, 1991.

UN DESA, Department of Economic and Social Affairs. **International Migrant Stock 2019:Country Profile.** Disponível em: . Acesso em 24 de junho de 2020.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ALINHADA À BNCC: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 03/10/2022

Verediana Fernandes Sobradiel Fim
Professora da rede Municipal de Nova Esperança/PR
http://lattes.cnpq.br/2577044365115147
http://lattes.cnpq.br/2577044365115147

Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse
Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática (PCM/UEM)
Maringá/PR
https://orcid.org/0000-0002-3638-4718
https://lattes.cnpq.br/7432731201234850

Viviane da Silva Batista
Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPE/UEM)
Maringá/PR
https://orcid.org/0000-0003-2126-7778
http://lattes.cnpq.br/1271151080789859

RESUMO: A avaliação em larga escala é uma realidade no cenário educacional brasileiro, incidindo sobre a formação e a prática docente no processo de ensino e discente no que concerne à aprendizagem. Assim, esse estudo objetiva apresentar a avaliação educacional em larga escala alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua implicação na prática docente com ênfase no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Destarte, metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. O estudo evidencia que a avaliação não reflete a realidade concreta a partir da análise dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além conduzir a compreensão dos impactos da avaliação em larga escala na Educação Básica, enquanto instrumento de regulação e controle educacional consolidado sob o viés ideológico neoliberal, considerando o conceito de avaliação com vistas à emancipação da criança enquanto sujeito histórico-social.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular, avaliação, políticas públicas.

EDUCATIONAL ASSESSMENT ALIGNED TO THE BNCC: IMPLICATIONS ON TEACHING PRACTICE

ABSTRACT: The large-scale assessment is a reality in the Brazilian educational scenario, affecting the training and teaching practice in the teaching process and student learning. Thus, this study aims to present the large-scale educational assessment aligned to the Common National Curricular Base (BNCC) and its implication on teaching practice with emphasis on the National System for Basic Education Assessment (SAEB). Thus, methodologically, this is a qualitative research of bibliographic and documentary nature. The study shows that the evaluation does not reflect the concrete reality from the analysis of data from the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), besides leading the understanding of the impacts of large-scale assessment in Basic Education, as an instrument of regulation and educational control consolidated under the neoliberal ideological bias, considering the concept of

evaluation with a view to the emancipation of the child as a historical and social subject.
KEYWORDS: Common National Curricular Base, evaluation, public policies.

INTRODUÇÃO

A temática Avaliação Escolar, por compor um grupo de políticas públicas, é tema de discussões das últimas décadas. Vianna (2009) define que a avaliação não se configura como um valor em si, assim como também não pode ficar restrita a rituais burocráticos, mas sobretudo pode contribuir tanto com o processo de transformação dos estudantes, quanto com o de ensino e aprendizagem.

No Brasil, além das avaliações internas realizadas pelos estudantes, existem também as externas, classificadas como de larga escala, com instrumentos padronizados. Tais avaliações foram historicamente implantadas no Brasil em 1990, coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), denominado como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Destaca-se, portanto, que essas avaliações são aplicadas em toda Educação Básica, em especial nas redes estaduais e municipais de ensino em parceria com suas respectivas secretarias (IWASSE; BRANCO, 2022).

Ao analisar as implicações acerca da incorporação e da aplicação de avaliação em larga escala alinhada com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica, a pesquisa considera as questões que envolvem sua organização e planejamento, especialmente após o momento pandêmico provocado pela COVID-19. Este estudo apresenta a avaliação educacional em larga escala alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua implicação na prática docente com ênfase no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Assim, a hipótese levantada é a de que a avaliação em larga escala na Educação Básica descaracteriza a concepção de avaliação formativa, democrática e emancipatória, portanto, perde sua dimensão pedagógica-metodológica, assume uma dimensão de controle social para a hegemonia, induzindo a prática docente de forma fragmentada e excludente, com vistas à educação reducionista de caráter técnico. Diante do exposto, este estudo estrutura-se em três momentos, além da introdução e considerações finais.

MARCOS LEGAIS E HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

O sistema educacional brasileiro passa por mudanças significativas, influenciadas pelos contextos histórico, político, econômico e social, que promovem ressignificações via de regra voltadas à hegemonia da classe dominante. Assim, entende-se que o espaço de educação formal consiste em um campo privilegiado para incutir e promover a consolidação

dessas concepções e ideologias que, inclinadas às ideologias capitalistas, atendem aos ideais neoliberais. As políticas públicas, tomadas por esses ideais como seu recurso propulsor e disseminador, são compreendidas pelo movimento do Estado visto que acabam por implantar "[...] um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade" (HÖFLING, 2001, p. 31).

As políticas públicas são pensadas como a concretização das ideologias dominantes, próprias do Estado Capitalista, que atua enquanto regulador do sistema por meio das políticas sociais e desempenha seu papel não só como responsável pela qualificação permanente de mão-de-obra para o mercado, mas sobretudo enquanto controlador da parcela excluída dele (HÖFLING, 2001). Nesse cenário, as políticas públicas para a educação legitimam o ideário capitalista que, por sua vez, se organiza sob dois propósitos: a) a formação permanente de mão-de-obra para o mundo do trabalho; b) a formação para o consenso, dado o mundo do trabalho escasso da contemporaneidade. Destarte, entende-se que no atual desenvolvimento capitalista ocorreu um deslocamento da função da escola enquanto local de formação para o emprego, para uma formação voltada ao mundo do trabalho escasso, com predominância do desemprego.

Essa realidade pode ser constatada no relatório da comissão internacional sobre educação para o século XXI, intitulado *Educação: Um tesouro a descobrir*, que apesar de apresentar uma retórica de educação de qualidade e preocupada com o bem-estar social, reafirma uma formação permanente, de modo que o trabalhador precisa buscar constante "qualificação". Sobre isso, o então conhecido *Relatório Delors* defende que "[...] se deve dotar o sistema educativo, não somente de educadores e professores bem formados, mas também dos meios necessários a uma educação de qualidade" (DELORS, 1998, p. 27). O que evidencia uma hegemonização de currículo e um aparato de formalização para avaliação da "garantia de qualidade", implantando padrões culturais e educacionais externos ao Brasil previstos em organismos multilaterais[1], que convergem para a lógica do capital e, por isso, ao interesse das classes sociais dominantes e ideário neoliberal.

Desse modo, o neoliberalismo impulsiona e reorienta as políticas públicas que, por sua vez, direcionam as reformas pedagógicas propagadas pela retórica da "qualidade" como solução dos problemas educacionais e sociais. Para tanto, ao passo em que a conquista hegemônica se consolida, a educação é utilizada como instrumento de regulação e controle social. Em outras palavras, os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública, democrática e universal de maneira padronizada, mas sim a transferência ou divisão das responsabilidades do sistema

---

1 Compreende os organismos internacionais ou organismos multilaterais: Banco Mundial (BM); Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); Fundo Monetário Internacional (FMI); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização Internacional do Trabalho (OIT); e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – todos organismos internacionais de assistência técnica e financeira (FONSECA, 1998 apud ARAUJO; IWASSE, 2019, p. 117-118).

público para o setor privado (HÖFLING, 2001).

Ademais, a garantia de qualidade da Educação Básica a partir da década de 1990 passou a ser tratada como assunto prioritário pelo governo, organismos nacionais e internacionais, adquirindo novas dimensões sociais até então inexistentes; sofreu reestruturações em sua organização, infraestrutura e financiamento nacional e internacional, se imbricando com as estratégias neoliberais. Outrossim, surgem alguns questionamentos sobre a necessidade da educação para todos, a fim de acumular capital humano delineado em seu discurso sobre a importância da qualidade para o suposto "desenvolvimento do país" de acordo com o ideal neoliberal. Isso porque "[...] a 'democratização' assentada tão somente no incremento do número das matrículas ocorreu sem o necessário aumento dos investimentos na educação" (ARAÚJO; IWASSE, 2019, p. 116).

Diante de tais mudanças e da atual conjuntura provocada pela COVID-19, aspira-se consolidar um novo ideário capitalista e também se delineia uma reforma educacional que compõe um processo internacional mais amplo, com a responsabilidade de formar crianças para que sejam adultos produtivos, a fim de promover o lucro e a harmonia no sistema capitalista de produção. Dito isso, a Educação Infantil, que até então não pertencia a essa parcela colaborativa do desenvolvimento do capital humano, passou a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica a partir da aprovação da Lei n° 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), portanto, orientada sob uma nova concepção, permitindo-nos observar que essas mudanças se alinham às regras dos organismos internacionais, como a Unesco (MACHADO, 2000).

Conforme determina o artigo 26 da LDB, os currículos da Educação Básica "[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (BRASIL, 1996). Na mesma perspectiva, dentre as metas para sua consolidação, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) apresentou algumas estratégias que preveem o aprimoramento contínuo dos instrumentos de avaliação da qualidade da Educação Básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas. Aspecto regulamentado pela BNCC - por sua vez, aprovada e homologada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

É importante observar que a Base não é uma ideia recente, pois a Constituição de 1988, a LDB e o PNE já preconizavam a necessidade de estabelecer conteúdos mínimos para a Educação Básica. Com característica normativa, ela define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos estudantes devem apropriar-se ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, objetivando o desenvolvimento de habilidades e competências. No entanto, nas entrelinhas, constata-se o esvaziamento de conteúdo e a materialização dos ideais presentes na Pedagogia do Aprender a Aprender.

Para Duarte (2011, p. 138), o lema da Pedagogia do Aprender a Aprender propõe uma formação por toda vida, induzindo ao imediatismo e individualismo na educação escolar, visto que o principal objetivo "[...] não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado". Ideal que foi difundido e defendido pelo *Relatório Delors*, isso porque, do ponto de vista das políticas públicas a "[...] Educação Básica é, ao mesmo tempo, uma preparação para a vida e o melhor momento para aprender a aprender" (DELORS, 1998, p. 127). Para Schults (2012, p. 29-30) "[...] o trabalho da educação é então visto como o da construção da capacidade desses indivíduos, preparando-os para serem eternos estudantes, que precisarão ser credenciados para seus papéis em ocupações mutáveis".

Ao adotar essa perspectiva, o Brasil se alinha a um movimento de políticas educacionais internacionais neoliberais, responsável pelo financiamento das políticas educacionais ocorridas na contemporaneidade e, não coincidentemente, ligadas ao Banco Mundial, à Organização das Nações Unidas e à Unesco. Isso porque, de acordo com Iwasse e Branco (2018), são tais organismos que ditam as regras aos países e, no contexto neoliberal, a educação busca a formação de indivíduos flexíveis e facilmente adaptáveis às necessidades do mercado em detrimento à formação emancipatória e crítica. Schults (2012, p. 32) afirma que "[...] aprender e ensinar se tornaram *commodities* dentro do sistema econômico global", já para Araújo e Iwasse (2019, p. 120) "[...] a educação dentro da lógica mercadológica transforma-se em serviço que pode ser comprado, condição esta que contribui para a ampliação da lista de cadastro de reserva".

Neste sentido, é necessário esclarecer que esses financiamentos requerem prestações de contas, para isso exigem o acompanhamento e aferição de resultados para a ampla divulgação das mídias. As políticas nacionais, em sintonia com a recente BNCC (responsável por inúmeros e intensos debates no âmbito educacional), priorizam um ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades. Apesar de um ensino desenvolvido por competências e habilidades pressupor um conhecimento fragmentado e pragmático, o discurso dos documentos que normatizam a educação brasileira institui "democraticamente" a ampliação e consolidação da pedagogia Pedagogia das Competências, assim chamada por Duarte (2011) de "Pedagogias do Aprender a Aprender".

Do mesmo modo, Macedo (2014) menciona essas contradições sobre a Base, especialmente com a resoluta participação dos representantes do empresariado e pouca participação efetiva de educandos e educadores, sendo um dos motivos dos embates a sobrecarga de trabalho docente que os professores enfrentam na atualidade. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) enfatizam que, para manter a hegemonia, tornou-se essencial ressignificar o campo educacional, de maneira que os modos empresariais fossem integrados à escola, tornando-a flexível e colocando-a dentro de um padrão de qualidade pautado na precarização e ineficiência, atribuído aos setores públicos.

Diante deste contexto, com intensas mudanças e ressignificações, a avaliação se consolida como um dos eixos estruturantes do Estado para a regulação, controle social, ou "[...] como a solução para os problemas de uma escola problemática" (GARCIA, 2003, p. 40). Previsto nos documentos nacionais e internacionais orientadores da educação brasileira contemporânea e articulado à BNCC, esse sistema de avaliação padronizado consolidou-se e atingiu recentemente a Educação Infantil, de modo que todas as etapas da Educação Básica foram englobadas por esse sistema de aferição. Freitas (2007, p. 2) considera a "[...] avaliação em larga escala como estratégia de governo educacional resultante de ação política, institucional e administrativa do estado".

Barriga (2003, p. 55) afirma que o exame se converteu em instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação, ou seja "[...] apresentando-a inerente à educação, sendo natural avaliar o conhecimento adquirido, mensurando o conhecimento apresentado". Pelo mesmo prisma, Afonso (2003, p. 90) evidencia que, nos moldes implementado na educação contemporânea, a avaliação tem servido aos objetivos das políticas hegemônicas, podendo ser designada por "avaliação criterial com publicitação de resultados'', permitindo assim o controle pelo estado, e simultaneamente, dos respectivos resultados por parte da sociedade, redefinidos pelo ideário contemporâneo como consumidores.

Para Saviani (2019), esse modelo de avaliação, orientado pela formação de *rankings* e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente meio da "Provinha Brasil", "Prova Brasil", "ENEM", "ENADE" está, na prática, convertendo todo o "sistema de ensino" em um grande "cursinho pré-vestibular". Isso porque é visível que os níveis e modalidades de ensino têm se organizado em função das provas e pontuação no IDEB e no PISA, ignorando a luta pela real qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem.

Freitas (2007) salienta que a avaliação em larga escala propõe-se a aferição da qualidade dos resultados como indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino. As organizações multilaterais influenciam implícita e explicitamente as reformas educacionais, por isso a avaliação em larga escala, desde a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, converte-se em instrumento de regulação social e hegemônica, além de possuir um caráter pragmático e fragmentado que reverbera no cotidiano escolar, distanciando-o da plena emancipação (SAVIANI, 2019).

AVALIAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DAS FONTES DOCUMENTAIS

O processo de industrialização do século XX demandou trabalhadores mais preparados para o mercado de trabalho, com isso, o discurso disseminado envolveu a falácia de que o sistema educacional precisava renovar para solucionar o problema da qualidade de ensino. A partir da década de 1980, com as mudanças no contexto global e a implantação das políticas neoliberais, a escola que tinha o papel de avaliar passa ser

avaliada, com isso surgem estudos e pesquisas na área da avaliação em larga escala com a retórica de melhoria da qualidade de ensino, almejando a eficácia do sistema educacional como um todo, se consolidando como monitoramento da Educação Básica. É importante observar que, por ser uma política pública relativamente nova, a avaliação encontra-se implícita em vários momentos de nossa história educacional.

Diante do contexto com tais estudos e pesquisas, em 1990 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) juntamente com o Ministério da Educação (MEC) criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O INEP é o órgão federal de referência nacional e internacional, com três áreas de atuação: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; gestão do conhecimento e estudos educacionais. Com foco na primeira área de atuação, avaliações e exames educacionais, mensura-se as competências e habilidades dos estudantes por meio de testes e questionários estandardizados. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB a cada dois anos, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Os resultados da referida avaliação também balizam os índices do Brasil para a participação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA - *Programme for International Student Assessment*), que é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), desde os anos 2000. O PISA avalia as competências e habilidades dos alunos de 15 anos de idade, próximos ao final da educação obrigatória, também avalia domínios chamados inovadores, como Resolução de Problemas, Letramento Financeiro e Competência Global. Os resultados do PISA permitem que cada país acesse os dados e visualize os índices que indicam os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, gerando assim um ranqueamento internacional entre eles (INEP, 2021).

Desta forma, quando o Brasil se insere como partícipe do PISA e focaliza a melhoria da qualidade educacional em critérios avaliativos, estabelece o discurso falacioso de melhorias do sistema de exame e do sistema de ensino (BARRIGA, 2003). Cria-se então a cultura dos exames, pois na tentativa de resolver os problemas da educação, cada vez mais se aprimoram e refinam as técnicas de mensuração a partir dos exames e avaliações, aumentando significativamente as desigualdades. Desse modo, uma das formas de cumprir essas demandas do capital é a proposta para melhorar a educação por meio de avaliações padronizadas, com vistas à uma suposta "educação de nível mundial" (SHIROMA, EVANGELISTA, 2015, p. 320).

Em sua recente atualização, conta com algumas mudanças significativas com a ampliação do SAEB, com o propósito de disponibilizar informações que subsidiem a tomada de decisão para o constante aprimoramento da Educação Básica ofertada aos estudantes

brasileiros, dentre elas a inclusão do segundo ano do ensino fundamental na população de referência; a inclusão das áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza na avaliação; o início da implementação das matrizes de referência alinhadas à BNCC e o estudo-piloto da avaliação da educação infantil, assim, “[...] oferecendo subsídios ainda mais completos para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais e para a produção de análises e estudos.” (INEP, 2021, p. 27).

De acordo com o INEP (2021), destaca-se que desde o ano de 2019 as matrizes do SAEB foram subdivididas em partes menores, denominadas de descritores, que por sua vez, se configuram como os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos, para desenvolver competências e habilidades que estão presentes na BNCC. Os resultados destas avaliações padronizadas subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal, como também as práticas pedagógicas. Para Freitas (2007), estes resultados, que são as informações educacionais, dizem respeito a dados de natureza estatística que colaboram para tomadas de decisões relativas a uma linha de ação e a condutas estratégicas.

Os dados do INEP são coletados anualmente a partir de plataformas e formulários, respondidos por profissionais da educação (secretários escolares, diretores, equipe pedagógica, professores, etc.). Assim, o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2021 apresentou a taxa de aprovação dos estudantes brasileiros, que em decorrência da COVID-19 os dados permitem visualmente uma análise animadora (Figura 1). Para o Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, foram poucos municípios que apresentaram resultados de aprovação inferior a 50%; já para o Ensino Médio, a incidência de aprovação foi menor, no entanto, melhor em comparação ao ano anterior.
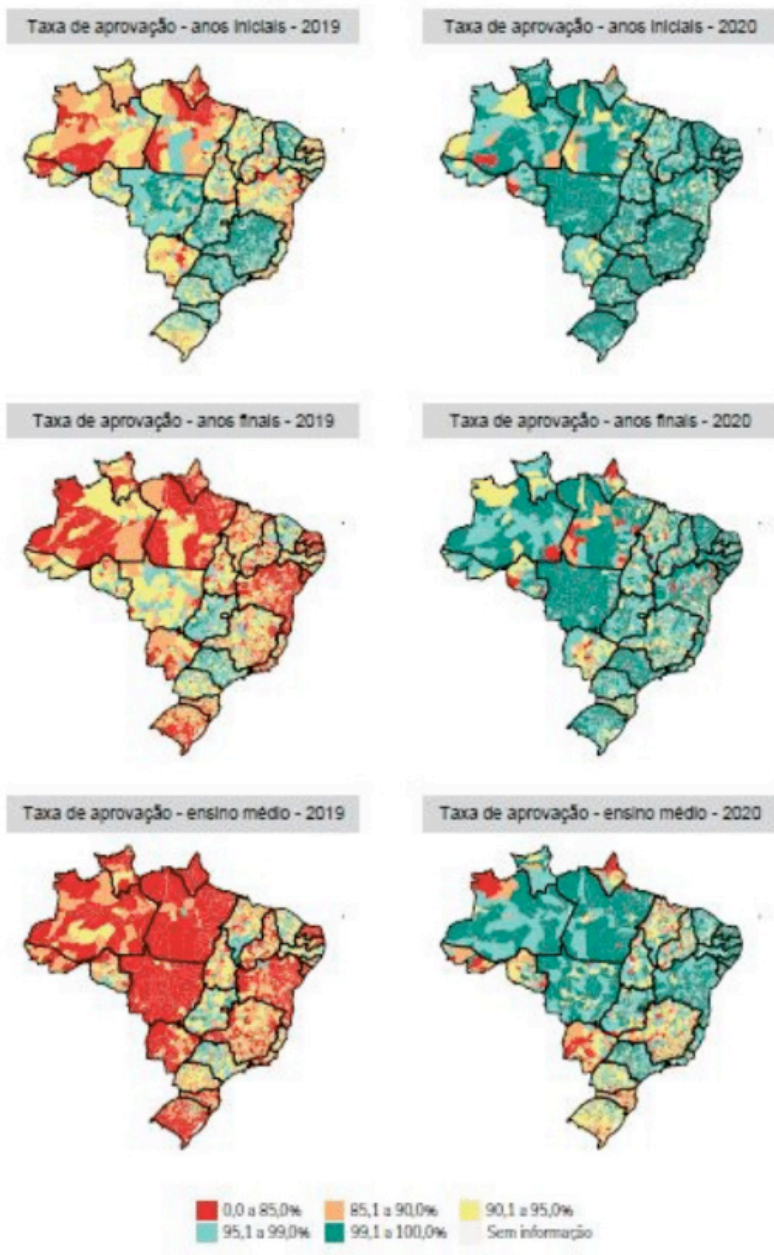
Figura 1 - Taxa de aprovação Ensino Fundamental e Médio – Censo Escolar (2020)

Fonte: BRASIL (2021, p. 20)

Como é possível perceber, os dados obtidos por meio da coleta e das avaliações estão em consonância com a LDB, que atribui à União a coleta, análise de dados e disseminação das informações, assegurando o processo de avaliação do rendimento

escolar dos estudantes da Educação Básica, que se efetiva com a colaboração dos sistemas de ensino, sustentado pelo discurso de objetivar a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Ademais, em consonância com a Resolução CNE/CP n° 2/2020 (BRASIL, 2020) considerou as dificuldades de cumprimento dos objetivos de aprendizagem e dos currículos, além de orientar aos professores a revisão dos critérios de avaliações.

A luz do exposto, podemos inferir que o discurso da qualidade é falacioso. Visto que embora em uma rápida leitura das imagens desperte um certo ânimo, a sua análise possibilita a compreensão de que a resolução supracitada conduziu à promoção automática, não traduzindo desse modo a aprovação em aprendizagem. Assim, observa-se que a avaliação em consonância com a LDB e a BNCC conduz à consolidação do controle e da fiscalização centrada na Educação Básica, sobretudo por meio de tais encaminhamentos de coleta de dados e de avaliação.

O relatório do SAEB 2005-2015 (INEP, 2021, p. 5) cita que, ao longo dos mais de 25 anos de sua existência, perpassou por diversos aprimoramentos, adaptações e alterações metodológicas e uma das mudanças mais significativas foi a ampliação da população-alvo da avaliação no ano de 2005, com a criação de um estrato censitário para aplicação de instrumentos em escolas públicas de quinto ano e no nono ano do Ensino Fundamental, permitindo assim, com esse aprimoramento a geração de resultados de desempenho por escolas e municípios.

A avaliação do SAEB mede os resultados quantitativos, atribuindo-os apenas ao conhecimento do educando, sem considerar as condições concretas que coexistem e definem sua trajetória de vida, de formação e de sujeito. Consequentemente, o sistema tende a penalizar os estudantes em condições socioeconômica mais fragilizada, culpabilizando o sujeito por sua condição e eximindo o Estado de tais responsabilidades. Desse modo, diante do cenário educacional contemporâneo, podemos observar a expansão gradativa e constante da cultura da avaliação. A título de exemplificação, basta comparar os dados de abrangência da avaliação aplicada pelo SAEB no ano de 1995, que estendeu-se a 2.839 escolas, 3.453 turmas e 90.499 estudantes e, em 2021, quando abrangeu 120 mil escolas, 262 mil turmas e 6,8 milhões de estudantes (BRASIL, 2021).

Freitas (2007) e Afonso (2003) coadunam das mesmas ideias quando a análise está voltada para a avaliação em larga escala se consolidada como prática na educação brasileira e se intensificou desde sua criação, admitindo-se a expressão “Estado-avaliador”. O que em outras palavras a expressão valida a admissão do Estado à lógica do mercado, com práticas como “[...] a importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2003, p. 49). O autor esclarece que a avaliação educacional se constitui em um dos vetores mais expressivos das políticas e reformas educativas, servindo simultaneamente à lógica do capital, ao mesmo tempo que mercantiliza a educação escolar e permite o controle do estado, também serve de controle dos resultados pela sociedade, considerada

consumidores, sobretudo os pais.

Avaliação em larga escala implica em muitos questionamentos, pois reverbera diretamente no cotidiano da escola, principalmente na prática do professor, baseada em exames estandardizados, entendido por Freitas (2007, p. 3) como "(re)construção do aparato institucional e legal da regulação e culminando na conexão de medida-avaliação-informação, para a qual foi fundamental o referido percurso", consequentemente por regulação como atuação do estado para reger e controlar o campo educacional por meio de diretrizes, políticas, estratégias, mecanismos medidas e ações que serão selecionados de acordo com o projeto desejado. Como observado, não só a avaliação educacional, também as políticas públicas e os mecanismos que a conduzem exercem grande impacto na prática docente, especialmente com a implantação da BNCC e com a pandemia COVID-19.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E OS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE APÓS IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

A avaliação em larga escala tem gerado muitos debates na atualidade, trazendo inúmeros questionamentos para o campo educacional e para o cotidiano escolar, pois ao adotar um padrão rígido de mensuração com critérios estatísticos definidos por tais avaliações, a escola vivencia intensas mudanças, gerando angústia, principalmente no corpo docente. Afonso (2003) elucida que as avaliações permitem uma maior vigilância sobre as escolas, reduzindo a autonomia profissional dos profissionais e aumentando o poder coercitivo do estado.

Assim, as reformas educacionais convertem-se em sucedâneos das reformas sociais desejadas e prometidas, de modo que a sociedade cobra cada vez mais dos docentes, os culpabilizando por todos os problemas educacionais e, progressivamente, taxando-os de anacrônicos, acomodados e incapazes para operacionalizar a educação da próxima geração, por sua vez, pensada sob os limites dos interesses capitalistas (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Os professores aparecem como agentes de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, explicitando que esse papel será ainda mais decisivo no século XXI (DELORS, 1998), porém o que se observa, é uma discrepância abissal da oralidade à prática, pois o consenso deliberadamente divulgado é a visão de um professor "ultrapassado e despreparado para lidar com as novas tecnologias, sendo necessário descartá-lo ou convertê-lo" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 323). Contudo, é imperativo lembrar que o sistema educacional é essencial, porém, não único elemento para emancipação do sujeito enquanto sujeito histórico-social.

É perceptível como a cultura das avaliações possui direta relação com os encaminhamentos políticos-ideológicos contemporâneos, pois os delineamentos próprios da Pedagogia do Aprender a Aprender que estão incutidos na BNCC, conduzem o

aprofundamento da alienação do sujeito docente, que naturaliza a reprodução espontânea e não supera o senso comum.

> No campo educacional, essa alienação implica na perda do sentido do trabalho docente. Esse contexto que relaciona trabalho e alienação igual à naturalização da cotidianidade, tal qual encontramos subsumidos no lema "aprender a aprender", ao propor uma formação para toda a vida, propiciando o "equilíbrio" para o "exercício de uma cidadania ativa", corrobora para a ênfase no imediatismo e no individualismo (ARAÚJO; IWASSE, 2019, p. 120).

Assim como Araújo e Iwasse (2019) apresentam, a educação escolar não está sendo pensada para formar sujeitos que superem o senso comum. As avaliações têm sido ressaltadas por âmbito estatal, financiadas pelo setor internacional, com a retórica de garantia na qualidade total e equidade da educação, portanto usando o aprimoramento das técnicas de mensuração e quantificação como forma de instrumento de regulação e controle educacional que se consolidou, as quais fornecem dados quantitativos que não são utilizados como diagnóstico, para um posterior planejamento de novas ações.

Diante dessas mudanças, é preciso considerar os contextos histórico, político, ideológico, econômico e social para compreender que as avaliações em larga escala, alinhadas à Base, impactam diretamente na prática docente. Isso porque essas vias de regulação que o estado utiliza se configuram como reguladoras, classificatórias e excludentes, geram o ranqueamento das instituições de ensino, gerenciam diferentes recursos para as escolas, enfatizam dados meramente técnicos e simplificam um processo extremamente complexo, reduzindo-o a números (GARCIA, 2003).

Para consolidar esta medida de avaliação-informação, o estado aperfeiçoou a produção e a ampla divulgação das informações estatísticas educacionais. Esteban (2003) enfatiza que esse tipo de avaliação padronizada se revela como mecanismo de controle e, para se consolidar como resolução dos problemas de qualidade, é necessário que ocorra a homogeneização curricular, limitando a dinâmica da sala de aula em prol do favorecimento da competitividade e maior produtividade com viés ideológico.

Com a homologação da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), implantou-se um currículo mínimo comum, pautado em uma perspectiva de padronização de conhecimentos, em busca de homogeneidade, do desenvolvimento de habilidades e competências para todas as crianças de 0 a 14 anos, ao final de cada ano da escolaridade. Em contraposição, Mészáros (2002) discorre que deve existir qualificação sem subordinação ao capitalismo, com desenvolvimento de condições omnilaterais, como também, é preciso dar real suporte às redes e a essas escolas e não apenas cobrar resultados. Na busca exacerbada por resultados, a avaliação está perdendo sua dimensão pedagógica e metodológica e convertendo-se em recurso de doutrinação para o mundo do trabalho escasso, que calcado na racionalidade, flexibilidade e com condições precárias parece estar iniciando cada dia mais precocemente.

Barriga (2003) evidencia que este tipo de avaliação é resultado de uma pedagogia industrial, que se rege pelos princípios da divisão técnica do trabalho, que o avaliador não será mais o docente, e sim um operário a mais na linha de produção educativa, assim a avaliação se converte em um espaço independente do processo escolar. Comumente assimila-se o sistema de avaliação educacional em larga escala com a qualidade da educação pode ser considerado uma falácia, pois o processo de aprendizagem é muito complexo e amplo, ao levar em conta as interações entre conteúdo, forma e destinatário, considerando que o destinatário é um ser histórico e social.

Neste contexto, as avaliações externas paulatinamente assumem uma dimensão de controle social para a hegemonia, induz a prática docente para a prática fragmentada e excludente, com vistas à educação reducionista de caráter técnico. Para Freitas (2007), configura-se como um tecnicismo de novas bases, ou seja, uma espécie de neotecnicismo. Saviani (2008) infere que o neotecnicismo pedagógico, como forma de organização da escola, se faz presente no âmbito da organização e funcionamento das escolas por meio da introdução do método de gerenciamento produtivo-industrial denominado "Qualidade Total" no ambiente escolar.

Garcia (2003, p. 31) esclarece que centrando no aluno e no exame o que deveria ser o resultado da prática pedagógica, um complexo processo em que dois sujeitos interagem, rompendo com a unidade dialética ensino/aprendizagem, dando ao que aprende a totalidade do processo, eximindo todo o processo a quantificação de números. A autora explana também sobre a importância de o professor conhecer como os alunos compreendem aquilo que lhes é ensinado, visto que apreender o processo de aprendizagem é mister para avançar quando atingidos os objetivos, o que repercute no processo de ensino.

Este sistema de avaliação, que está imposto com viés neoliberal, subsumiu todo o processo educativo para apenas números e estatística. Barriga (2003, p. 72) cita "[...] que na atualidade toda a noção de avaliação de aprendizagem remete a uma medição, nunca se analisou a possibilidade de medir uma qualidade (aprendizagem) em permanente evolução e transformação no sujeito", ainda menciona que este segmento do trabalho educativo é o resultado de uma pedagogia industrial que se rege pela divisão técnica do trabalho. Logo, o professor é mais um operário de um sistema educativo, que tem definida sua função: avaliar.

Para Iwasse e Branco (2022, p. 32) as avaliações externas são compreendidas como "[...] um processo avaliativo de ampla magnitude e intensidade" e possibilitam uma análise para "[...] além das possibilidades de diagnóstico e regulação do sistema educacional, vislumbrando, sobretudo, as políticas educacionais como aporte para o desejado projeto de nação". Assim, para romper com esses encaminhamentos da avaliação pela avaliação, como prática reprodutora, estagnadora, fragmentadora, tecnicista e pragmática, a escola como um todo precisa extrair os dados obtidos a partir da avaliação e construir a sua própria organização enquanto instituição, definir metas e estratégias para:

> [...] contribuir para a formação cidadã pautada nos valores e princípios, buscando uma identidade social que se institui na escola e na sociedade. Para isso, é necessário repensar a prática avaliativa, no sentido de buscar novos caminhos para superar as fragilidades no processo de ensino e aprendizagem. Apoiar o trabalho educativo ao invés de simplesmente atribuir à escola e aos profissionais de educação a responsabilidade pelos resultados indesejados expostos por meio de rankings, os quais, por si só, não têm nada a contribuir. (IWASSE; BRANCO, 2022, p. 32).

Conforme apresenta Iwasse e Branco (2022), a escola precisa buscar novos caminhos para transpor as fragilidades da instituição apresentadas a partir da avaliação. E assim, considerar a investigação do processo de construção de conhecimento para direcionar o conceito de avaliação enquanto instrumento de formação, principalmente aproximá-lo do desenvolvimento integral para a emancipação do educando, ao invés de meramente medir a habilidade adquirida e repassada para o exame, pensar neste processo, como um rompimento do paradigma hegemônico que nos impede de ver ou não nos permite compreender a complexidade do que acontece na sala de aula e para além dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As recentes reformas do sistema de ensino juntamente com a crescente preocupação de mensurar quantitativamente as habilidades dos estudantes desencadeadas a partir da década de 1990 estão intimamente ligadas às políticas neoliberais de influência dos organismos multilaterais internacionais. Em sua retórica prevalece a defesa da qualidade da educação e equidade, associadas com alguns marcos legais, contudo observa-se que o discurso sobre “garantia de qualidade” cede lugar à avaliação educacional padronizada.

Com esse estudo compreende-se que a preocupação do discurso das avaliações externas na Educação Básica alinhadas à BNCC como recurso sobre a garantia de qualidade do ensino público, sustenta-se em resultados que buscam descaracterizar o conceito de formação formativa, democrática e emancipatória - procedimentos que legitimam o processo pedagógico e metodológico com vistas à emancipação de um ser social e histórico. Configura-se enquanto um projeto de nação para efetivar o controle social hegemônico, garantindo uma educação para a emancipação somente à classe dominante. Por fim, destaca-se que a educação não é a detentora de todo o poder de transformação da sociedade, mas dada a sua importância formativa possui elevado valor transformador e por isso ela é entendida como um campo de disputas entre os diferentes setores da sociedade, governos e organizações (nacionais e internacionais).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Escola Pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: Esteban, Maria Teresa. Org. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 83-100.

ARAÚJO, Renan; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrâncio. Formação docente e a pedagogia do "aprender a aprender": as reformas da Educação na era da infâmia do capital. **Trabalho & Educação** | v.28 | n.3 | p.115-129 | set-dez | 2019.

BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: Esteban, Maria Teresa. Org. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 51-82.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, 09 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n°2**, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006#wrapper. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir:** Relatório para a Unesco da Comissão internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC, UNESCO e Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica.** Campinas, SP: Autores Associados. Coleção educação contemporânea, 2007.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: Esteban, Maria Teresa. Org. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. Ed. –Rio de Janeiro: 2003. p. 29-50.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov./2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/?format=html&lang=pt. Acesso em: 03 out. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do Saeb 2019**: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

IWASSE, Lilian Fávaro Alegrâncio; BRANCO Emerson P. **Neoliberalismo e Trabalho: Dilemas da formação docente no Brasil.** In ARAÚJO, Renan (ORG)Trabalho e educação: Os dilemas do ensino público no Brasil. Curitiba: CRV, 2018. p. 109 a 125.

IWASSE, Lilian Fávaro Alegrâncio; BRANCO, Emerson Pereira. Políticas públicas y evaluaciones a gran escala en Brasil: críticas y posibilidades. **PARADIGMA**, *[S. l.]*, v. 43, n. 2, p. 17-37, 2022. Disponível em: http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1169. Acesso em: 6 ago. 2022.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Educação Infantil em tempo de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo César Castanheira e Carlos Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCHULTS, L. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: GUIMARÃES-IOSIF, R. (Org.). **Política e governança educacional**: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Liber Livros; Universa, 2012. p. 25-40.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. p. 314 a 340.

VIANNA, M. Heraldo. **Fundamentos de um programa de Avaliação Educacional. Estudos em Avaliação Educacional**, (28), 23-38. Rio de Janeiro, 2003.

CAPÍTULO 5

AFETAR O OUTRO SENSIVELMENTE

Data de aceite: 03/10/2022

Kássia Silva de Freitas
Professora da Escola Oga Mitá

> Infância uma construção, uma condição social e humana. É um tempo único de vida das pessoas, que precisa de um olhar atento, cuidadoso, respeitoso e responsável.
>
> [palavras nossas]

O olhar sensível sempre teve suma importância nas discussões vividas ao longo da carreira, porque as vivências cotidianas com as crianças sempre é algo inédito. A partir de então, concluí no ano passado o Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas, que tem como objetivo promover a reflexão crítica sobre diferentes alternativas na área da educação infantil, tendo a criança, como sujeito histórico, social e cultural.

Partindo de observações do cotidiano e em diálogo com o referencial teórico, convoca docentes e não docentes a observar, escutar e compreender sensivelmente seu cotidiano para que, junto às crianças possa provocar-se e estar comprometido nas diversas relações, interações e atividades propostas na (co)construção de conhecimento de ambos, professor e crianças. Este foi o eixo central pelo qual redigi minha monografia, e escolhi apresentar neste congresso um dos capítulos dela.

Tenho o entendimento de que a criança é sujeito, cria cultura, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas e estabelece uma relação crítica com a tradição. A partir dessa perspectiva, a criança precisa ser pensada como um "outro" que possui potencialidades, peculiaridades e necessidades. Por ser um "outro", cabe a nós adultos, estabelecer diálogos com ela. Diálogo que as considera cidadãs, pessoas em desenvolvimento que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.

Nesse movimento de interação, o afeto é um modificador de comportamentos na educação de crianças pequenas quando professores se percebem co-responsáveis por sua caminhada de estruturação e compreensão de si e do mundo. Ou seja, é uma caminhada coletiva em direção à humanização e contra a barbárie.

Falar de afeto exige uma responsabilidade tendo em vista superar um viés que simplifica a relação professor-aluno. Semanticamente, de acordo com o Aurélio (2018) afeto "é a disposição de alguém por algo, alguma coisa", porém, na perspectiva teórica abordada no

presente trabalho, optou-se por definir o afeto como disponibilidade para tocar o outro.

A partir desse entendimento, é pelo afeto que acontece a construção das relações e interações. É quando nos disponibilizamos a olhar e escutar o outro e, sem dúvida esse é um movimento necessário à qualquer profissional que esteja à serviço das crianças pequenas, pois é difícil acreditar sem reagir à essa barbárie presente hoje nessa sociedade egocêntrica e egoísta, exigindo reconhecer a opressão e ter a capacidade de resistência e utopia de uma sociedade e educação justa e sem discriminação, de nenhuma espécie.

Educar contra a barbárie significa trabalhar numa perspectiva de humanização, de resgate de experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, escrevendo a história coletiva, se apropriando das diferentes formas de produção de cultura, criando, expressando, mudando, praticando laços de coletividade e de pertencimento com o reconhecimento das diferenças. Tal movimento se faz necessário na busca de uma sociedade mais igualitária, na qual as ações em busca de perceber os diferentes modos de ser humano visando legitimar o jeito próprio e individual de cada criança ser, sentir e agir no mundo se faz necessário, tendo o diálogo como aliado nesse cotidiano.

SONIA KRAMER- A EDUCAÇÃO COMO RESPOSTA RESPONSÁVEL

O ser humano se constitui na relação com o outro, na interação social onde as dimensões cognitiva, afetiva e ética estão vinculadas. O significado social e ideológico da criança e o valor social atribuído à infância têm sido objeto de estudo da sociologia. Para a sociologia da infância, as crianças pertencem a categoria social da infância e em seus processos de subjetivação, recriam, nas interações com os adultos e com seus pares, as culturas onde estão inseridas.

Para Kramer (1999, p.271), as relações de dependência e poder que se dá entre adulto e criança, tratam de um fator social e não natural. Essas relações estão diretamente relacionadas a razões sociais e ideológicas fortes que incidem no controle e na dominação de grupos. A autora ressalta que, há pouco tempo a infância tinha o significado de ser *in-fans* (aquele que não fala) e, a partir disso enfatiza a preocupação de como a criança pode adquirir voz e poder em um contexto que, de um lado, infantiliza os sujeitos sociais, empurrando para frente o momento da maturidade e, de outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância?

Atuar com crianças é uma responsabilidade social. Em seus estudos sobre os processos de escolarização da criança pequena, Kramer (2002) chegou à conclusão de que o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico, a literatura, as expressões artísticas, históricas e culturais. Sendo assim, acredita que o campo pedagógico é interdisciplinar. Afirma também que essa prática pedagógica e o projeto político pedagógico envolvem sempre o conhecimento e o afeto, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e sorriso.

O trabalho pedagógico com a criança pequena possui especificidades e exige que estejam presentes nas instituições de educação infantil o cuidado, a atenção, o acolhimento, a alegria, a brincadeira e, nessas práticas as crianças aprendem, interagem, se desenvolvem. Portanto, o saber não pode ser confundido com falta de liberdade, pelo contrário, a liberdade assegura a apropriação e construção do conhecimento.

De acordo com SANTOS e CORSINO, apud SOUZA (1995) a criança constrói sua subjetividade com os conteúdos sociais e afetivos que o olhar e as palavras do outro lhe revelam, porque a comunicação verbal é por onde a palavra ganha diferentes significados e se realiza em condição de signo ideológico, pois a palavra do outro é constituinte. Diante disso, acentua-se a importância do olhar atento do professor como o outro que organiza, orienta, acolhe, abriga e dá segurança, permitindo que as crianças tenham espaços para fazer, ousar e criar, pois os processos de socialização são interativos.

Nesse sentido, cada olhar está comprometido com um ponto de vista, porque o que se vê só tem "determinidade" com base na relação que se estabelece com o outro, porque conhecê-lo envolve uma relação de mistura, de identificação, trazendo-o para si com seus referenciais e se distanciando em seguida, reconhecendo assim, a sua singularidade, sua particularidade.

Afetar e ser afetado sensivelmente são modos de promover experiências plurais e reflexivas que se pautem no fazer, no apreciar e no conhecer o mundo e, desse modo, na formação docente pressupõe uma formação em que os diversos conhecimentos referentes à criança pequena e a educação infantil possam complementar o trabalho cotidiano. O espaço é também facilitador desse processo e precisa apresentar uma organização do mundo que nos rodeia, no qual favoreça a experimentação de ambos, crianças e adultos, a construir relações saudáveis, aconchegantes e de qualidade.

Portanto, nas relações e interações, a relação adulto-criança será significativa e, independe do gênero desse profissional, é preciso nelas estar por inteiro. Desse modo, entender a educação como resposta responsável significa dar valor a presença do outro no mundo, vinculando-se a ele como alguém que procura estar presente. É dar espaço ao diálogo contínuo e diário do que é vivido, assegurando autoria e autonomia na experiência humana que se constrói entre o conhecimento, o agir ética e a arte. (Kramer, 2016).

ESCUTA E OLHAR SENSÍVEL

No trabalho com crianças pequenas uma dinâmica com intuito de afetar e ser afetado implica valorizar o olhar e a escuta como parte do cotidiano e como fonte de pesquisa e de interações entre os sujeitos. Essa é uma prática que constitui a formação de adultos e crianças como constituintes, produtores de sua própria identidade, cultura, linguagem, história, expressões, afeto, socialização, movimentação, imaginário, ludicidade.

Pensar as instituições de educação infantil entendendo-as como lugar onde a vida

se concretiza, o conforto e o desconforto da existência ganham forma material e simbólica, a identidade pessoal e social vai se ampliando e os requisitos necessários para a adequada inserção no mundo vão se consolidando de forma a valorizar as singularidades, implica entendê-las como contextos sociais e culturais que valorizam e desafiam suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais dos sujeitos nelas inseridos.

Atuar junto às crianças na perspectiva de um olhar sensível, capaz de oferecer resistência à estereotipia coletiva, requer uma formação dos educadores que contribua para a reconciliação com a própria expressão, lhe resgatando a palavra, o gesto, o traço, as ideias e a autoria, propiciando-lhe a ampliação de possibilidades e a democratização do conhecimento. Olhar sensivelmente requer o exercício de um olhar aberto a perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo, fazendo emergir o não visto, o que foge e promovendo uma nova relação com a diferença e a diversidade.

Ao experienciar essa formação, consequentemente, o professor se torna um explorador da sensibilidade das crianças, possibilitando que elas se expressem, ampliem e enriqueçam suas experiências e também, aumentem suas possibilidades de interlocução e entendimento da realidade que as cerca, de modo que a vivacidade, a ampliação e o enriquecimento dessas experiências sensíveis, ampliem as suas redes de entendimento e de significação do mundo. Envolve, portanto, uma habilidade técnica, mas também relacional com resposta responsável, ética e comprometida com os sujeitos e com o entorno. (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2016, p. 279 - 294).

O olhar sensível é olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além e requer o exercício de um olhar aberto a perceber e partilhar essas experiências significativas a fim de que o repertório de todos seja ampliado e multiplicado, enriquecendo as múltiplas linguagens além de permitir novas associações e construções nas quais a sensibilidade de cada um possa ser assegurada através de sua singularidade em ver o mundo.

Para Falk (2011), o papel do educador é de vital importância na promoção à vida cotidiana da criança esse conjunto de condições de equilíbrio do desenvolvimento, porque este se torna parceiro e proporciona relações significativas, permitindo às crianças total liberdade de ação em todas as situações (FALK, 2011). Neste sentido, Corsino (2012, p. 75-88) argumenta que a escola é lugar de trocas e interações, onde se experimenta, brinca, aprende, socializa, produz cultura e constrói sentidos sobre o mundo.

O espaço ganha importância de modo a se tornar um ambiente que precisa ser vivido, experimentado, compreendido, explorado, um espaço habitado onde os limites são transformáveis por quem o habita a partir das experiências neles compartilhadas. O olhar e escutar sensivelmente as crianças, os adultos, os espaços, enfim, todo o contexto, é estar aberto as diferenças e reconhecer o ponto de vista e a interpretação do outro. É dar significado a essas perspectivas e conectar-se ao outro. É também assumir a responsabilidade pelo que é compartilhado, é pensar diferente do já pensado. É compreender a responsabilidade

de promover e possibilitar a escuta de modo que as linguagens de cada um possam ser negociadas e promovidas por meio do intercambio e da comparação de ideias (RINALDI, 2016, p. 235 - 247).

O DIÁLOGO COMO FONTE DE EXPERIÊNCIA DE CONHECIMENTO DE SI

Quando a observação faz parte da prática docente ela se torna cada vez mais complexa e reflexiva porque coloca a criança no centro do planejamento e assume-se a responsabilidade de acompanhá-la com atenção e participar da aprendizagem enquanto ela ocorre. Segundo RINALDI apud FILIPPINI (2016, p. 156) o papel do adulto é, acima de tudo, escutar, observar e compreender a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem, sendo assim um *distribuidor de ocasiões.*

Ao estar junto às crianças e observar suas relações e experiências cotidianas, percebe-se que o ser vai se constituindo através da exploração das coisas, porque delas adquire saberes sobre a sua natureza e sua constituição, ou seja, experiência o que é próprio às coisas, já que a experiência se realiza no experimentador e não entre ele e o mundo.

Nessa perspectiva, a prática docente pode ser colocada no cerne da filosofia da relação proposta por Martin Buber em sua obra Eu-tu (1974), pois se trata de uma relação que se dá entre dois corpos físicos que se relacionam a todo o momento e que precisa um do outro para existir e, a palavra é o elo que os une visto que é através dela que o ser se mantém nele mesmo, da qual ele se faz e se situa no mundo com os outros.

Relacionar é reciprocidade. Quando estabelecemos um relacionamento com outrem, procuramos uma reciprocidade da outra parte. Procuramos comunhão com ele, no qual eles nos formam e nossas obras nos edificam, porque passamos a viver numa reciprocidade universal. Então atingimos o limite no qual o “entrar-em-relação” reconhece sua própria relatividade, limite que só será revogado se houver uma mesma relatividade.

O que manifesta o crescimento progressivo do mundo do ISSO é a história do individuo e a história do gênero humano. Pode-se dizer que, o mundo do ISSO de uma determinada civilização é mais extenso do que o da posterior, apesar das paradas e retrocessos evidentes, percebe-se nitidamente, através da extensão dos conhecimentos da natureza e da proporção tanto das diferenças sociais como das realizações técnicas, na história um aumento evolutivo do mundo do ISSO, progredindo também a capacidade de experimentar e utilizar. (BUBER, 1974, p.44).

Sendo assim, o homem explora a superfície das coisas e a experiência, adquirindo delas um saber sobre a sua natureza e sua constituição. A experiência por si se realiza “nele” e não entre ele e o mundo. Quando este mundo da relação é vivido, se obterá três esperas: a vida com a natureza; a vida com os homens; e a vida com os seres espirituais. Em cada esfera desta, vislumbra-se um TU eterno, como um sopro provindo dele, no qual

se invoca formas diferentes para cada esfera.

A partir do momento em que se passa a experienciar, a viver situações nestas três esferas, não é possível defini-la como isso ou aquilo e, o movimento que se dá é o de atualizar porque ao realizar EU descubro. EU conduzo a forma para o mundo do ISSO. Porque se a experiência for submetida ao critério da subjetividade, retira-se dela seu mundo empírico, fulgurante e resplandecente, pois do jeito que atuo sobre ela, ela atua sobre mim.

Na medida em que todos os meios são abolidos, acontece o encontro. Porque o TU encontra-se comigo, no ato de meu ser, meu ato essencial, onde o EU é quem me auxilia no contato imediato com ele e domina o ISSO. Na medida em que o homem se contenta com as experiências vividas e as utiliza, vive no passado e seu instante é privado do que o aguarda e permanece diante de nós. Para Buber, "Infeliz aquele que deixa de proferir a palavra-princípio, miserável, porém, aquele que em vez de fazê-lo diretamente utiliza um conceito ou um palavreado como se fosse seu nome. (BUBER, 1974, p. 33)".

Segundo BUBER (1974), cada TU que existe no mundo terá que se tornar inevitavelmente ISSO, porque precisa de constante atualização e complementação, no qual o ser natural que acaba de se revelar no segredo da ação mútua no presente, terá extraído de si novos sentimentos, pois houve processos que se entrelaçaram desordenadamente numa dualidade: EU-*atuando*-TU e TU-*atuando*-EU, onde o homem aprende a se conhecer e a se distinguir.

Como professores, é urgente garantir que os espaços educativos sejam oportunidades para conhecimento do eu, seja adulto ou criança e, consequentemente, de pertencimento, entendendo que o conhecimento do mundo acontece em relação, em comunhão com o conhecimento do eu, onde o cuidado de si deve ser considerado como o momento do primeiro despertar, porque cada um deve cuidar de si no sentido de inquietar-se consigo mesmo e, nesse movimento o corpo é o seu canal de relação consigo e com a sociedade. O mergulho nas possibilidades das coisas e no chamamento do mundo é conduzido pelo olhar, pois a experiência de si que o olhar pode permitir é a confiança, no qual se sustenta a conexão afetiva.

A ação humana consiste neste movimento continuo e perpétuo de reajustamento ou desequilíbrio, na qual as estruturas mentais sucessivas produzem o desenvolvimento como forma de equilíbrio e o progresso é algo que se constitui a cada passo na eterna constituição de ser humano incompleto que a cada dia inventa, transforma o que já se está estabelecido. Ou seja, ele age sobre a realidade e não aprende de forma passiva, mas a partir da diversidade e da riqueza de oportunidades de interação que é oferecido e que oferece cotidianamente, em nossas vidas e nas instituições escolares.

Pensar nas reflexões buberianas das interações cotidianas do ser e o papel do professor como formador em formação é perceber a responsabilidade do quanto esse processo precisa caminhar com o revelar cada vez mais rápido do mundo. É perceber o trabalho com crianças como uma função que precisa ser aprendida, construída. É pensar

num espaço dialógico, de concretização da vida social, confronto de pontos de vista, de expressão, lugar onde o singular e o coletivo se encontram lugar de formação humana, constituída e constituinte da ação e do pensamento (CORSINO, 2016, p. 167).

A existência humana é permeada por esse princípio do existir, na qual faz com que o homem que a proferir autenticamente exista. A partir do momento em que o EU- TU mantém a relação de interação, o ISSO se constitui no entrelaço desses encontros, uma reciprocidade dos dois pólos envolvidos no dialógico. Para BUBER (1974) esse fenômeno se chama inter-humano, no qual é possível a aceitação e a confirmação ontológica desses dois núcleos envolvidos nesse evento da relação.

A partir de Buber, é preciso considerar que tudo o que se alicerça em coisa entre coisas, recebeu por sentido o destino de se transformar continuamente, pois o objeto deve se consumir para se tornar presença, retornando ao elemento de onde veio para ser visto e vivido pelo homem no presente. O aperfeiçoamento da função de experimentação e de utilização se realiza, normalmente, no homem em detrimento de seu poder de relação (p. 43 - 44).

Ser professor é formar-se humanamente como alguém que influencia e foi influenciado pelo mundo das coisas que o cerca, porque toda ação humana tem características intencionais, invencionistas e intuitivas. Formar-se responsavelmente é ter em vista a autoria e a autonomia da criança e do adulto, pois esses processos acontecem em colaboração, porque cada ser é singular e influencia a pluralidade do mundo. Ou seja, ser e estar no mundo requer infinitos caminhos de convivência, porque a infinitude do ser proporciona aprendizados que comporão a totalidade do participante no evento.

CONCLUSÃO

A formação docente para atuar na Educação Infantil deve ter por finalidade compreender o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade a fim de reconhecê-las, respeitá-las e garantir-lhes o seu direito ao pleno desenvolvimento. Enquanto professora da Educação Infantil, pensar essa profissionalização envolve questionamentos, incertezas, descobertas, prazeres e tantas outras maneiras do fazer cotidiano.

Um bom profissional docente, segundo Nóvoa, é aquele que a partir dos conhecimentos obtidos na formação e em formação continuada, prescreve mudanças profundas quando participa socialmente do processo de ensinar, porque com as metamorfoses que a educação passa atualmente, precisa-se de competência para se fazer educação dentro e fora das escolas, pois temos vivido retrocessos quanto à profissionalização docente, onde a desmoralização social e até mesmo, moral da profissão docente conservam cada vez mais interesses privados e não públicos.

Decorrente disso, olhar sensivelmente para o âmbito político requer uma afetividade e o conhecimento que permita a reflexão diária dentro de sala e fora dela. Requer aquisição

de informações que impulsionem a observação cautelosa do trabalho cotidiano com as crianças. Nesse sentido é relevante observar interesses, desejos, inquietações, tanto do profissional, quanto das crianças, estabelecendo empatia com o outro. Quando se faz da observação um movimento natural, ela se torna cada vez mais complexa e reflexiva por estar plenamente atenta às crianças e assumindo a responsabilidade de seguir e interagir na aprendizagem enquanto ela ocorre.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Edição atualizada até março de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Acesso em: 15/03/18 às 20h09min.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério de Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília. DF.1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 15/03/18 às 20h21min.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. Professor da Faculdade da UNICAMP. 2ª edição revista. Editora Moraes. SP

CORSINO, Patrícia. **Infância e Linguagem na obra de Bartolomeu Campos de Queirós: questões para a Educação Infantil**. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade.** Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 151 – 168.

FALK, Judit. **Cuidados pessoais e prevenção**. In: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. São Paulo: SP, Omnisciência – Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos. 2017, p. 16 – 24.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. São Paulo: Araraquara – SP. Editora Junqueira&Marin. 2011, p. 53 – 62.

FALK, Judit. Vínculo e Cuidados. In: SOARES, Suzana Macedo (org.). **Vínculo, movimento e autonomia.** São Paulo: SP, Omnisciência – Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos. 2017, p. 21 – 28.

GANDINI, Lella. **Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016. P. 315 – 336.

GUIMARÃES, Daniela. **Educação Infantil: espaços e experiências**. In: CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Campinas – SP: Autores Associados – Coleção Educação Contemporânea, 2012, p. 75 – 88.

KRAMER, Sonia**. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões.** In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. **De que professor precisamos para a Educação Infantil? Uma pergunta várias respostas.** Revista Pátio Educação Infantil, Ano I, n. 2, ago. - nov., 2003.

KRAMER, Sonia. **Eu não estudei tanto tempo para agora me acostumar a gritar: a crianças, as professoras e o currículo.** In: PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amélia; SALES, Shirlei Rezende . (org.). Desafios contemporâneos sobre o currículo e a escola básica. 1 ed. Curitiba:CRV,2012,v.1, p.39-51.

KRAMER, Sonia. Formação e Responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Bubber. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). **Educação Infantil: Formaç**ão e Responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 309 – 329.

KRAMER, Sonia. **Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie**. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda e GUIMARÃES, Daniela. **Infância e Educa**ção **Infantil**. São Paulo: Papirus, 1999.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica.** IN: Educ. Soc. [online]. Campinas, vol.18, n.60, pp. 15-35. 1997 ISSN 0101-7330. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000300002>. Acesso em: 13/06/18, às 20h58min.

NOVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cad. Pesqui. [online] .***2017***, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 0100-1574.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2016. p. 235 – 247.

CAPÍTULO 6

COMPARTILHAR CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Data de aceite: 03/10/2022
Data de submissão: 20/08/2022

Renata Cervinhani
ID Lattes: 8291239364240456

Arthur Guaberto Bacelar Urpia
ID Lattes: 1969733264813192

Letícia Fleig Dal Forno
ID Lattes: 7611407832193396

RESUMO: Este estudo teve como objetivo analisar o Compartilhamento de Conhecimento no contexto da gestão escolar, realizando um mapeamento através de uma revisão sistemática da literatura com termos sobre o compartilhamento de conhecimento, gestor e gestor escolar. Metodologicamente, realizou-se uma revisão sistemática de literatura nas bases de dados Scielo, Capes e Dimensions, com a utilização do Método SSF – Systematic Search Flow, que teve como proposito sistematizar o processo de busca nas bases de dados. Os levantamentos preliminares apresentados nesta revisão, realizados nas bases de dados da Capes, Scielo e Dimensions demonstraram que nos últimos 10 anos, não houveram estudos que se trata do Compartilhamento de Conhecimento no contexto da gestão escolar. Podendo verificar a escassez de estudos, o que vem a dificultar o entendimento de como que o Compartilhamento de Conhecimento contribui no contexto da Gestão Escolar. Contudo nos artigos há citações do Compartilhamento de Conhecimento, dentro das organizações.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento, Gestão do Conhecimento, Compartilhamento do Conhecimento e Gestão Escolar.

TO SHARE KNOWLEDGE IN THE CONTEXT OF SCHOOL MANAGEMENT: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE

ABSTRACT: This paper aimed to analyze the Sharing of Knowledge in the context of school management, mapping through a systematic review of the literature with terms about the sharing of knowledge, manager and school manager. Methodologically, a systematic literature review was carried out in the databases of Scielo, Capes and Dimensions, using the SSF Method – Systematic Search Flow, which aimed to systematize the search process in the databases. The preliminary surveys presented in this review, that were carried out in the Capes, Scielo and Dimensions databases, showed that in the last 10 years, there have been no studies adressing the Sharing of Knowledge in the context of school management. Being able to verify the scarcity of studies, which makes it difficult to understand how the Sharing of Knowledge contributes in the context of School Management. However in the papers there are mentions of the Sharing of Knowledge, within the organizations.

KEYWORDS: Knowledge, Knowledge Management, Sharing of Knowledge and School Management.

1 I INTRODUÇÃO

O conhecimento é um conjunto de informações que, combinado com experiências, vivências e intuições, possibilitam o indivíduo a interpretar, avaliar e decidir (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). Seu conceito não é algo novo, mas, para a Gestão do Conhecimento, é necessário se ter uma clara compreensão de sua natureza e de suas características, pois o conhecimento é hoje considerado um dos principais fatores de produção, sendo um construto multifacetado e difícil de ser completamente compreendido (DAVENPORT; PRUSAK, 2000).

O conhecimento se faz cada vez mais importante dentro das organizações, é um recurso que auxilia no gerenciamento para o desempenho das organizações com e sem fins lucrativos (NOOSHINFARD; ANARAKI, 2012). Diante da importância do conhecimento neste novo contexto, a Gestão do Conhecimento tem sido cada vez mais importante para as organizações. A Gestão do Conhecimento é entendida como um processo pelo qual as organizações buscam novas formas de criar e expandir o conhecimento. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Para Suppiah e Sandhu (2011), o conhecimento é considerado um recurso distinto e crucial para que uma organização possa sustentar sua vantagem competitiva. Nooshinfard e Anaraki (2014) coloca que o Compartilhamento de Conhecimento é um meio pelo qual tantos os indivíduos quanto os grupos comunicam seus conhecimentos inconscientemente ou deliberadamente para que traga benefício mútuo. O Compartilhamento de Conhecimento é um dos processos de Gestão do Conhecimento que permite a ampliação do conhecimento dentro das organizações, proporcionando que essas organizações possam explorar e capitalizar recursos e, consequentemente, melhorias no desempenho organizacional (DOROW, 2017). Segundo Ipe (2003), o termo "compartilhar conhecimento" define-se pela ação em colocar o conhecimento do indivíduo à disposição de outras pessoas, de uma forma que esse conhecimento possa ser absorvido e utilizado pelos membros da organização.

Law, Chan e Ozer (2017) coloca que o Compartilhamento do Conhecimento, entre os funcionários dentro de uma organização estão sujeitas as forças atrativas e distrativas, sendo essas os fatores os motivadores intrínsecos e extrínsecos podendo interagir de maneira positiva ou negativa. Eaves (2013). A motivação de compartilha conhecimento segundo Sordi, Nakayama e Binotto (2018) está relacionada ao custo e benefícios percebidos pelas partes envolvidas, a disponibilidade de cooperação entre eles é de interesse comum mesmo que sejam por objetivos distintos.

O Compartilhamento de Conhecimento, para Lin (2007), pode ser considerado um processo importante nas organizações, porque é fundamental para que novas ideias possam ser geradas e, assim, desenvolver novas oportunidades de socializar. Além do mais, o Compartilhamento de Conhecimento vai além da disseminação do conhecimento,

promovendo a criação de novos conhecimentos, e favorecendo a socialização e o desenvolvimento organizacional. Em virtude disto, a produção de conhecimentos, a partir do Compartilhamento, contribui para o processo de aprendizagem, aperfeiçoando a capacidade estratégica e atingindo melhores resultados (FREIRE; FURLAN; SILVEIRA, 2018).

No âmbito da gestão escolar, a Gestão do Conhecimento vem sendo utilizada informalmente, o que pode acarretar perdas nas instituições, tais como: falhas na tomada de decisões e no Compartilhamento de Conhecimento (ALARCON, 2015). Neste sentido, a implementação formal de um programa de Gestão do Conhecimento representa um desafio a ser superado pelos gestores escolares. A Gestão do Conhecimento contribui numa melhor gestão escolar, podendo ser utilizada como estratégias dentro das instituições para melhoria do seu desempenho.

No contexto escolar, o conhecimento é uma produção contínua, no qual seu objetivo é de gerenciar, de utilizar e de compartilhar conhecimento (LIMA; URPIA; PERIOTO, 2019). Com isto, dentre os processos da Gestão do Conhecimento, o Compartilhamento do conhecimento é de suma importância para as instituições escolares. De forma geral, o Compartilhamento de Conhecimento contribui na melhoria das organizações, auxiliando os gestores através de métodos, ferramentas e técnicas disponíveis, mas que nem sempre são utilizadas.

O conceito de gestão segundo, Vieira (2019), é um processo que envolve a mobilização das pessoas em torno de um comum projeto. Para Luck (2009) é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento e coerência no espaço educacional. Sendo assim para Vieira (2019) a escola deve trilhar o caminho da gestão democrática e participativa, pois se aplica ao ambiente que pretende trabalhar com a diversidade, respeitando ideias e posicionamento, abrindo espaços para todos.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é a realização de uma revisão sistemática de literatura em bases de dados sobre a relevância do Compartilhamento de Conhecimento no contexto da gestão escolar. Para tal, além desta breve introdução, o artigo contém mais três seções. A segunda seção trará os aspectos metodológicos e em seguida apresenta os resultados e discussões. Por fim, discute-se os resultados e o fornecimento de sugestões para pesquisas futuras.

2 I METODOLOGIA

De acordo com Sampaio e Mancini (2006), a revisão sistemática, assim como outros estudos de revisão, são formas de pesquisas que se utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinados temas. Desta forma, constitui-se como um método de investigação científica, com métodos explícitos e sistematizados, para que se possa identificar, selecionar, coletar dados, analisar e descrever as contribuições relevantes a pesquisa (FERENHOF;

FERNANDES, 2016).

A revisões sistemáticas particularmente são essenciais para a integração das informações de um conjunto de estudos, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, que venham auxiliar em futuras investigações (SAMPAIO; MANCINI, 2006). Para inicia-la é necessário considerar três etapas importantes, como: definir o objeto da revisão, a identificação da leitura e a seleção de possíveis estudos a serem incluídos, sendo etapas importantes, que auxiliam o pesquisador na adequação da pergunta norteadora da revisão disponível sobre o tema (DOMHOLDT, 2005). Devendo ressaltar que, segundo Sampaio e Mananci (2006), a revisão segue a estrutura de um artigo original, onde são inclusas seções de introdução, métodos, resultados e discussões.

Quanto à natureza, este estudo se caracteriza como uma pesquisa básica, quanto aos objetivos ela é exploratória. Já quanto aos procedimentos, a pesquisa se classifica como uma pesquisa bibliográfica, realizada através de uma revisão sistemática de literatura, conforme a descrição do protocolo abaixo.

3 | MATERIAS E MÉTODO

O método SSF – Systematic Search Flow, dos autores Ferenhof e Fernandes (2016), utilizado para a este trabalho, tem como propósito sistematizar o processo de busca em bases de dados cientificas, possibilitando um estudo de revisão sistemática.

3.1 Protocolo da revisão sistemática

Objetivo: Analisar a relevância do Compartilhamento de Conhecimento no contexto da gestão escolar.

Questão de pesquisa: quais são as contribuições do Compartilhamento de Conhecimento no contexto da gestão escolar?

Efeito: analisar como ocorre o Compartilhamento de Conhecimento entre os gestores.

Mediação: número de trabalhos identificados.

População: artigos completos publicados em periódicos nacionais e internacionais, artigos completos publicados em anais de conferência.

Período de publicação: 01 de janeiro de 2010 a 31 de julho de 2021.

Palavras – chaves: Compartilhamento de Conhecimento, transferência do conhecimento, disseminação do conhecimento, transmissão do conhecimento, difusão do conhecimento, Gestor Escolar, Educação Especial.

Bases de Dados utilizados para busca: Capes, Scielo e Dimensions.

Campos de busca: “Periódicos Capes: título e qualquer”; “Scielo: todos os índices”; “Dimensions: título e resumo”.

Filtros de busca: os termos a serem utilizados serão: “Compartilhamento

de Conhecimento” AND “Gestor”; “Disseminação do conhecimento” AND “Gestor”; “Transferência do conhecimento” AND “Gestor”; “Transmissão do conhecimento” AND “Gestor”; “Difusão do Conhecimento” AND “Gestor”; “Troca de Conhecimento” AND “Gestor”; “Knowledge sharing” AND “Manager”; “Knowledge dissemination” AND “Manager” “Knowledge transfer” AND “Manager”; “Knowledge transmission” AND “Manager”; “Knowledge exchange” AND “Manager”; “Knowledge diffusion” AND “Manager”; “Gestão Escolar” AND “Educação Especial”;“School management” AND “Special education”.

Critérios de inclusão: artigos completos pulicados em periódicos nacionais e internacionais e em anais de conferencia que relacione Compartilhamento de Conhecimento entre gestores.

Procedimentos para a seleção dos estudos: após a utilização dos termos mencionados acima, no Filtro de Busca, os artigos foram submetidos aos seguintes critérios para a inclusão e exclusão: 1ª triagem: Leitura do título, resumo e palavras-chaves; 2ª triagem: leitura do artigo na íntegra.

Critérios analisados nos trabalhos encontrados: os critérios a serem analisados são diversos pontos nos artigos selecionados como “Ano de Publicação”, “Título do Periódico”, “Objetivos”, “Natureza da Pesquisa”, “Tipo de Pesquisa”, Investigação de Coleta de Dados”.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

A busca nas bases de dados da Capes, Scielo e Dimensions resultou num total de 1711 artigos, sendo que na Capes foram encontrados 1691, na Scielo nenhum e na Dimensions 20 artigos, com os *strings* relacionados no quadro 1.

	Strings	Capes	Scielo	Dimensions
1	“compartilhamento de conhecimento” AND “gestor”	9	0	0
2	“disseminação do conhecimento” AND “gestor”	0	0	2
3	“transferência do conhecimento” AND “gestor”	1	0	0
4	“transmissão do conhecimento” AND “gestor”	0	0	0
5	“troca de conhecimento” AND “gestor”	1	0	3
6	“difusão do conhecimento” AND “gestor”	0	0	3
7	“knowledge sharing” AND “manager”	1092	0	0
8	“knowledge dissemination” AND “manager”	15	0	0
9	“knowledge transfer” AND “manager”	441	0	0
10	“knowledge transmission” AND “manager”	3	0	0
11	“knowledge exchange” AND “manager”	112	0	0
12	“knowledge diffusion” AND “manager”	12	0	0
13	“gestão escolar” AND “educação especial”	5	0	12

14	“school management” AND “special education”	0	0	0

Quadro 1: Resultado da busca de dados nas bases nacionais e internacionais

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com a primeira triagem dos artigos, em que foram realizadas a leitura do título, resumo de palavras em bases de dados nacionais e internacionais, observou-se que alguns artigos estavam duplicados, e outros foram excluídos por falta de aderência. Os resultados desta primeira fase de triagem estão demonstrados no quadro 2.

Base de Dados	**Capes**	**Scielo**	**Dimensons**	**Total**
Total da busca inicial	1691	0	20	1711
Duplicidade	74	0	0	74
Excluídos	1593	0	17	1610
Incluídos na revisão	24	0	3	27

Quadro 2: Dados Quantitativos dos Artigos com buscas nas bases de Dados

Fonte: elaborado pelos autores.

Após a análise da primeira triagem foram desconsiderados 1677 artigos, ficando para a leitura integral 27 publicações, apresentadas no quadro 03.

Título	Autores	Ano	Periódico/ Evento
Compartilhamento de Conhecimento nas organizações: Um modelo analítico sob a ótica da ação cooperativa	Marina Keiko Nakayama Vitor FraileSordi ErlaineBinotto	2018	Perspectivas em gestão e conhecimento.
Necessary and supportive conditions for tacit knowledge transfer: a conceptual framework	Gul Shabana Jamal Waseef	2016	Europe Conference on Knowledge management.
Knowledge transfer in intra – organization networks	Fangcheng Tang	2011	Systems Research and Behavioral Science
Knowledge exchange in networked organization does place matter?	Chris Mabey Amy L. Y. Wong Linda Hsieh	2015	R & D management
Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial	Beatriz Aparecida Barboza do Nascimento Luciana Aparecida de Araújo Penitente Claudia Regina Mosca Giroto	2018	Revista electronica actualidades investigativas em educación
Gestão escolar e a política nacional de educação especial: as barreiras para a implementação de uma política pública	Daniel Marcelino dos Santos Ivone Panhoca	2017	Revista online de Política e Gestão Educacional

Gestão escolar e inclusão: os desafios da direção na rede privada de ensino	Maria Angélica Cardoso Vieira	2019	Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação, PUCRS
A Gestão Escolar na Organização da Educação Especial: O caso da Escola "três em um"	Isabel Matos Nunes Márcia Alessandra de Souza Fernandes Giselle Lemos Schmidel Kautsky	2021	A Educação em Verso e Reverso: Dos Aportes Normativos aos Aspectos Operacionais
O gestor escolar e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial municipal	Mara Rosane Souza Soares, Denise Macedo Ziliotto	2019	Cadernos de Pós-graduação - Article
Gestão educacional e inclusão na produção científica brasileira	Daniele Vieira Araújo Anunciação Wania Ribeiro Fernandes	2021	Research, Society andDevelopment
Organizational Climate and Perceived Manger Effectiveness: Influencing Perceived Usefulness of Knowledge Sharing Mechanisms	Wai Fong Boh Sze Sze Wong	2013	Journal of the Association for Information Systems
Knowledge sharing in information systems development projects: Explicating the role of dependence and trust	Jun-Gi Park Jungwoo Lee	2014	Revista Internacional de Gestão de Projetos
Trust and tacit knowledge sharing and use	J. Scott Holste Dail Fields	2009	Journal of Knowlwdge management
Leadership and trust: Their effect on knowledge sharing and team performance	Pauline Lee Nicole Gillespie Leon Mann aAlexander Wearing	2010	Management Learning
Organizational culture's influence on tacit knowledge-sharing behavior	VisvalingamSuppiah Manjit Singh Sandhu	2011	Journal of Knowledge management
It is more blessed to give than to receive: examining the impact of knowledge sharing on sharers and recipients	Yu-Qian Zhu Holly Chiu Eduardo Jorge Infante Holguin-Veras	2018	JournalofKnowledge Management
Expanding competitive advantage through organizational culture, knowledge sharing and organizational innovation.	Muhammad Azeem Munir Ahmed Sajid Haider Muhammad Sajjad	2021	Technology in Society
Success factors of inter-organizational knowledge sharing: a proposed framework	FatemehNossohinfard Leila Nemati-Anaraki	2012	Emerald Group Publishing Limited
Ricks to Effective Knowledge Sharing in Agile Software Teams: A Model for Assessing and Mitigating Risks	Shahla Ghobadi Lars Mathiassen	2017	Information Systems Journal
Towards and integrated framework of intrinseic motivators, extrinsic motivators and knowledge sharing	Kuok Kei Law Andrew Chan Muammer Ozer	2017	Journal of Knowledge Management · September
How expected benefit and trust influence knowledge sharing	Tsung-HseinKuo	2012	Provided by tamkang university institutional repository

Interorganizational Partnership and Knowledge Sharing: The Perspective Of Non-Profit Organisations (NPOs)	Tsung-HseinKuo	2012	Provided by tamkang university institutional repository
Factors affecting knowledge sharing in special education-A Jordanian study	Aded Al. Fatah Karasneh Mana Al-zoubi	2019	Knowledge Process management
The effects of responsible leadership and knowledge sharing on job performande among knowledge workers	Chieh-Peng Lin, Her-Ting Huang Tse Yao Huang	2018	Institute of Business and Management, National Chiao Tung University, Taipei, Taiwan
Leadership transtions, tacit knowledge sharing and organizational generativiy	Faculty of Arts, Computing, Engineering, and Sciences (ACES), Sheffield Hallam University, UK	2011	Journal of Knowledge management
With whom shall I share my knowledge? A recipient perspective of knowledge sharing	Xiao Zhang Jane Yan Jiang	2014	Journal of Knowledge management
Ipe Revisited: Validating a Multidimensional Model of Individual Knowledge Sharing	Sally Eaves	2013	European Conference on Knowledge Management

Quadro 3: Artigos selecionados para leitura

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao realizar a segunda triagem, que constituiu na leitura integral dos artigos selecionados, foram excluídos 20 trabalhos por falta de aderência ao objetivo proposto, ficando apenas 7 trabalhos que ressaltam contribuições do Compartilhamento de Conhecimento, gestão escolar e educação especial, compondo desta forma o portfólio bibliográfico deste trabalho. Tal como pode ser observado no quadro 4.

Título	Autores	Ano	Periódico/Evento
Compartilhamento de Conhecimento nas organizações: Um modelo analítico sob a ótica da ação cooperativa	Marina Keiko Nakayama Vitor FraileSordi ErlaineBinotto	2018	Perspectivas em gestão e conhecimento.
Gestão escolar e inclusão: os desafios da direção na rede privada de ensino	Maria Angélica Cardoso Vieira	2019	Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação, PUCRS
Success factors of inter-organizational knowledge sharing: a proposed framework	FatemehNossohinfard Leila Nemati-Anaraki	2012	Emerald Group Publishing Limited
Organizational culture's influence on tacit knowledge sharing behavior	VisvalingamSuppiah Manjit Singh Sandhu	2011	Journal of Knowledge management
Ipe Revisited: Validating a Multidimensional Model of Indicidual Knowledge Sharing Influences	Sally Eaves	2013	European Conference on Knowledge Management

It is more blessed to give than to receive: examining the impact of knowledge sharing on sharers and recipients	Yu-Qian Zhu Holly Chiu Eduardo Jorge Infante Holguin-Veras	2018	JournalofKnowledge Management
Towards an integrated framework of intrinsic motivators, extrinsic motivators and knowledge sharing	Kuok Kei Law Andrew Chan Muammer Ozer	2017	Journal of Knowledge Management

Quadro 4: Artigos selecionados para serem discutidos

Fonte: elaborado pelos autores.

No Quadro 5, verifica-se que apenas um dos artigos analisados, tem o objetivo de apresentar um modelo analítico e empírico do Compartilhamento de Conhecimento nas organizações baseado em ação cooperativa, que foi o artigo de Nayama, Sordi e Binotto (2018). Já Vieira (2019) vem caracterizar os desafios da gestão escolar nos processos inclusivos. Nossohinfard, Nemati-Anaraki (2012) e Eaves (2013) trazem fatores que influenciam o Compartilhamento de Conhecimento inter e intra-organizacional, e que impactam o compartilhamento tácito e explicito intra-organizacional. O artigo de Suppiah e Sandhu (2011) investigou a influência da cultura organizacional no comportamento do Compartilhamento de Conhecimento. Os autores Zhu, Chiu e Veras (2018) vem investigar os resultados que o Compartilhamento de Conhecimento trás tanto para quem compartilha e para os destinatários do conhecimento. E, por fim, os autores Law, Chan e Ozer (2017) desenvolveram uma estrutura integrada para demonstrar os efeitos de motivadores intrínsecos e extrínsecos frente ao Compartilhamento de Conhecimento.

AUTORES	OBJETIVOS
Marina Keiko Nakayama Vitor FraileSordi ErlaineBinotto	Propor um modelo analítico e empírico do Compartilhamento de Conhecimento nas organizações baseando-se em uma abordagem do Compartilhamento de Conhecimento como ação cooperativa.
Maria Angélica Cardoso Vieira	Caracterizar os desafios da gestão escolar na promoção dos processos inclusivos, em uma rede privada de ensino.
FatemehNossohinfard Leila Nemati-Anaraki	Revisar fatores determinantes que influenciam o Compartilhamento de Conhecimento inter e intra-organizacional, a fim de oferecer uma estrutura.
VisvalingamSuppiah Manjit Singh Sandhu	Investigar a influência dos tipos de cultura organizacional no comportamento de Compartilhamento do Conhecimento tácito em organizações da Malásia.
Sally Eaves	Elucidar os espectros de influências que impactam o Compartilhamento de Conhecimento tácito e explícito intra-organizacional na linha média.
Yu-Qian Zhu Holly Chiu Eduardo Jorge Infante Holguin-Veras	Investigar os resultados do Compartilhamento de Conhecimento tanto para quem compartilha quanto para quem recebe por meio de uma lente da teoria da aprendizagem

Kuok Kei Law Andrew Chan Muammer Ozer	Desenvolver uma estrutura integrada para demonstrar os efeitos individuais e combinados de motivadores intrínsecos e extrínsecos em duas formas de comportamentos de Compartilhamento de Conhecimentos em profundidade e Compartilhamento de Conhecimento rotinizado.

Quadro 5: Objetivos dos trabalhos da revisão

Fonte: elaborado pelos autores

Os artigos analisados nesta revisão possuem como palavras chaves “Compartilhamento de Conhecimento”, “knowledge sharing”, seguida por outras palavras chaves utilizadas nos artigos que estão relacionados a área de educação, tais como “gestão escolar”. Tal qual pode ser visto no quadro 6.

Autores	**Palavras chaves**
Marina Keiko Nakayama Vitor FraileSordi ErlaineBinotto	Cooperação, Gestão do Conhecimento, Compartilhamento de Conhecimento.
Maria Angélica Cardoso Vieira	Educação inclusiva; Gestão escolar; Direção; Crenças; Ações.
FatemehNossohinfard Leila Nemati-Anaraki	Knowledge sharing, knowledge management, inter-organizational, knowledge sharing, interorganizational relationship.
VisvalingamSuppiah Manjit Singh Sandhu	Knowledge sharing, tacit knowledge, organizational culture, Malaysa.
Sally Eaves	Knowledge sharing, individual knowledge sharing influence model, nature of the individual, speed organizational, middle managers.
Yu-Qian Zhu Holly Chiu Eduardo Jorge Infante Holguin-Veras	Performance, Knowledge management, knowledge sharing, knowledge breadth, knowledge depth.
Kuok Kei Law Andrew Chan Muammer Ozer	Motivation, knowledge management, Knowledge transfer, knowledge sharing.

Quadro 6: Palavras chaves dos artigos analisados na revisão

Fonte: elaborado pelos autores.

Quanto à natureza e abordagem das pesquisas realizadas, 40% correspondem a pesquisas qualitativas, 40% quantitativas e 20% a técnicas quali-quanti. Em relação ao tipo de instrumento de coleta de dados, 40% realizam pesquisa bibliográfica e 40% questionários, e 20% utilizou questionário e entrevista, conforme demonstra o quadro 7.

Autores	Natureza de pesquisa	Instrumento de coleta de dados	Local de coleta de dados	Caracterização da Amostra
Marina Keiko Nakayama Vitor Fraile Sordi Erlaine Binotto	Qualitativa	Revisão narrativa dos antecedentes literais.	Pesquisa Bibliográfica	Não se aplica
Maria Angélica Cardoso Vieira	Quantitativa-Qualitativa	Questionário e entrevista	Diretores de uma rede de escolas privadas da Região Sul do Brasil	77 diretores
Fatemeh Nossohinfard Leila Nemati-Anaraki	Qualitativa	Revisão de literatura	Não se aplica	Não se aplica
VisvalingamSuppiah Manjit Singh Sandhu	Quantitativa	Questionário estruturado e padronizado, por meio de escala Likert	7 organizações do setor público e privado	362 trabalhadores do conhecimento
Ipe Revisited: Validating a Multidimensional Model of Indicidual Knowledge Sharing Influences	Quantitativa	Questionário, por meio de escala Likert de cinco pontos, para a mediação.	4 operadoras líderes do setor de comunicação do Reino Unido.	138 trabalhadores
Yu-Qian Zhu Holly Chiu Eduardo Infante Holguin-Veras	Quantitativa	Questionário -survey	Taiwan	233 entrevistados
Kuok Kei Law Andrew Chan Muammer Ozer	Qualitativa	Revisão de literatura	Não se aplica	Não se aplica

Quadro 7: Natureza de pesquisa, instrumento de coleta de dados, local de coleta de dados e caracterização da amostra.

Fonte: elaborado pelos autores.

Relacionados ao Qualis dos artigos, dentro dos sete artigos selecionado, o artigo intitulado 'Compartilhamento de Conhecimento nas organizações: um modelo analítico sob a ótica da ação cooperativa', publicado na revista Perspectiva em Gestão & Conhecimento, possui o Qualis B2 na área interdisciplinar, publicado na Paraíba região Nordeste do País.

Três artigos foram publicados na revista Journal of Knowledge Management, com Qualis A1 na área de administração pública de empresas, ciências contábeis e turismo, os estudos foram realizados em diferentes países, sendo um artigo publicado na Malásia, o outro artigo foi publicado com o estudo realizado Hong Kong, e um artigo onde os estudos feitos foram em Taiwan.

O artigo 'Success factore of inter-organizational knowledge sharing: a proposed framework", publicado na revista Electronic Library, possui o Qualis A2 na área de educação, publicado no Irã. Um outro artigo foi apresentado em eventos como anais na European Conference on Knowledge Management, no Reino Unido, e por fim um dos estudos selecionados é uma dissertação de mestrado, publicado em Porto Alegre na região

sul do País.

5 I CONCLUSÃO

Este estudo procurou analisar do ponto de vista da Gestão do Conhecimento na perspectiva dos conceitos do Compartilhamento do Conhecimento no contexto da gestão escolar, estabelecendo uma apresentação de um breve referencial teórico com base na Gestão do Conhecimento, no Compartilhamento de Conhecimento e gestão escolar.

Autores como Zhu, Chiu e Veras (2018) vem desmascarar o mito de que o Compartilhamento de Conhecimento possa vir prejudicar a competitividade de alguém, argumentando que na perspectiva da teoria da aprendizagem que o Compartilhamento de Conhecimento beneficia tantos os compartilhados como os destinatários do conhecimento.

Sendo assim, analisou-se os resultados obtidos a partir de uma revisão sistemática da literatura, com a utilização do Método SSF, que auxiliou no mapeamento de um portifólio dos artigos com os temas pesquisado, possibilitando a análise e síntese do conhecimento existente na literatura científica.

Os levantamentos preliminares apresentados nesta revisão, realizados nas bases de dados da Capes, Scielo e Dimensions demonstraram que nos últimos 10 anos, não houveram estudos que se trata do Compartilhamento de Conhecimento no contexto da gestão escolar.

Isto nos faz afirmar na escassez de estudos, o que vem a dificultar o entendimento de como que o Compartilhamento de Conhecimento contribui no contexto da Gestão Escolar. Contudo nos artigos há citações do Compartilhamento de Conhecimento, dentro das organizações.

Como pesquisas futuras, percebe-se a necessidade da realização de estudos empíricos que tragam evidências do Compartilhamento de Conhecimento na Gestão Escolar.

REFERÊNCIAS

ALARCON, Dafne F.; SPANHOL, Fernando José. **Gestão do conhecimento na educação a distância: práticas para o sucesso**. Pimenta Cultural, 2015.

DOMHOLDT, E.; **Rehabilitation research: principles and applications.** Missouri: Elsevier Saunders; 2005.

DAVENPORT, Thomas H. et al. **Working knowledge: How organizations manage what they know**. Harvard Business Press, 1998.

DOROW, P. F. Compreensão do compartilhamento do conhecimento em atividades intensivas em conhecimento em organizações de diagnóstico por imagem. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal De Santa Catarina, Centro Tecnológico. Florianópolis, 2017. 361 p.

EAVES, Sally. Ipe Revisited: Validating a Multidimensional Model of Individual Knowledge Sharing Influences. In: **European Conference on Knowledge Management**. Academic Conferences International Limited, 2013. p. 184.

FERENHOF, H. A.; FENANDES, R. F. **Desmistificando a revisão de literatura como base para a redação cientifica: método SSF.** Revista ABC: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out/dez. 2008.

FREIRE, Jocemar José. FURLAN, Sandra Aparecida. SILVEIRA, José L. Gonçalves. **Gestão do conhecimento na atividade de inteligência de segurança pública – uma abordagem prática e tecnológica.**Curitiba: Appris, 2018.

IPE, Minu. Knowledge sharing in organizations: A conceptual framework. Human resource development review, v. 2, n. 4, p. 337-359, 2003.

LAW, Kuok Kei; CHAN, Andrew; OZER, Muammer. Towards an integrated framework of intrinsic motivators, extrinsic motivators and knowledge sharing. **Journal of Knowledge Management**, v. 21, n. 6, p. 1486-1502, 2017.

LIMA, Géssica Gonçalves de; URPIA, Arthur Gualberto Bacelar da Cruz; PERIOTTO, Tania Regina Corredato. **A GESTÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA NAS PRINCIPAIS BASES DE DADOS CIENTÍFICAS DO BRASIL.** 2019.

LIN, H. F. **Effects os extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions.** In: Jornaulos Information Sciense. V. 33, n. 2, p. 135-149, 2007.

LÜCK, Heloísa et al. Dimensões da gestão escolar e suas competências. **Curitiba: Editora Positivo**, v. 1, 2009.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento naempresa**. Elsevier Brasil, 1997

NOOSHINFARD, F.; NEMATI-ANARAKI, L. **Success factors of inter-organizational knowledge sharing: a proposed framework.** Fatemeh Nooshinfard and Leila Nemati-Anaraki Department of Library and Information Science, Islamic Azad University, Tehran, Iran, 2012.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C.; **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica.** Rer. Bras. Fisioter., São Carlos, v. 11, n.1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SORDI, Victor Fraile; NAKAYAMA, Marina Keiko; BINOTTO, Erlaine. Compartilhamento de conhecimento nas organizações: Um modelo analítico sob a ótica da ação cooperativa. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 8, n. 1, p. 44-66, 2018.

SUPPIAH, Visvalingam; SANDHU, Manjit Singh. Organisational culture's influence on tacit knowledge-sharing behaviour. **Journal of knowledge management**, 2011.

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO DOCENTE: O CURRÍCULO COM PROJETOS, TÁTICAS E LAÇOS PARA A CRIAÇÃO DE ‘*CONHECIMENTOSSIGNIFICAÇÕES*’

Data de aceite: 03/10/2022

Andrea de Farias Castro
UERJ/CEDERJ, Colégio Pedro II
Rio de Janeiro - RJ
http://lattes.cnpq.br/6950035198209377

Maria do Carmo de Morais Mata Rodrigues
PROPED-UERJ e CEDERJ
Rio de Janeiro - RJ
http://lattes.cnpq.br/0790933746662897

RESUMO: Para que se incorpore a escola o *‘ensinaraprender’* da vida cotidiana é preciso o exercitar, desde a formação docente, as diferentes táticas do conhecer. Neste texto apresentamos a formulação, aplicação e reflexão sobre as teorias subjacentes aos Projetos de Trabalho, praticadas em uma disciplina do curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido na modalidade a distância por uma universidade pública do Rio de Janeiro. Todo o material do curso é disponibilizado em um ambiente virtual, dialoga com as diferentes experiências de aprendizagem e contextos dos alunos, bem como utiliza múltiplas linguagens como recurso didático. A postura do professor mediador *online* e presencial também é tratada aqui, trazendo aspectos relacionados aos ‘*conhecimentossignificações’* construídos nos contextos dos pares presentes que, enquanto *‘ensinamaprendem’,* se envolvem em uma prática que guarda coerência com as teorias refletidas.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos de trabalho, ensinaraprender, conhecer, praticar, refletir.

TEACHER EDUCATION: THE CURRICULUM WITH PROJECTS, TACTICS AND LINKS FOR THE CREATION OF ‘KNOWLEDGE-MEANINGS’

ABSTRACT: In order for the school to incorporate the ‘teaching-learning’ of everyday life, it is necessary to exercise, since teacher training, the different tactics of knowing. In this text we present the formulation, application and reflection on the theories underlying the Work Projects, practiced in a discipline of the Licentiate in Pedagogy, offered in the distance modality by a public university in Rio de Janeiro. All course material is available in a virtual environment, dialogues with the different learning experiences and contexts of the students, as well as uses multiple languages as a teaching resource. The posture of the online and face-to-face teacher mediator are also addressed here, bringing aspects related to the ‘knowledge-meanings’ built in the contexts of the present peers who, while ‘teaching and learning’, engage in a practice that is consistent with the theories reflected.

KEYWORDS: Work projects, teach-learn, know, practice, reflect.

O acolhimento de diferentes táticas de conhecer que se implicam na complexidade da vida cotidiana é uma das mais recentes tarefas da escola, que precisa ser exercitado desde a formação docente. Em atenção a esta proposta e à organização de um currículo que promova o desenvolvimento de habilidades dos docentes em formação para a criação de

‘*conhecimentossignificações’*[1] é que construímos a disciplina 4º Seminário de Práticas Educativas. Para Freire (1996) a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação *‘teoriaprática’*. Por este motivo, a disciplina propõe conhecer, praticar e refletir sobre os Projetos de Trabalho, acolhendo táticas e laços dos praticantes, enquanto estudam as teorias subjacentes ao processo. Para Ferraro (2018) educamo-nos na composição de laços, no próprio tempo, cultivando o tempo interior, que é feito de ritmos, de fluxos, o mesmo tempo da música. Cada um tem a própria melodia com as suas variações (p.26-23).

Na perspectiva de Santomé (1998) a escola deve fazer com que meninos e meninas possam reconstruir a experiência e o conhecimento oriundos de sua curiosidade no que chamaremos, com Alves, de *‘conhecimentossignifcações’* . Esse é o ponto de partida para a formação de docentes que se tornarão aptos a trabalhar, na perspectiva de Santomé e Alves, com os conteúdos curriculares, as metas traçadas nos projetos político pedagógicos das escolas em seus diferentes níveis de ensino, de forma interdisciplinar. Cabe salientar que o trabalho proposto é oferecido pela disciplina 4º Seminário de Práticas Educativas, que faz parte de um curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido na modalidade a distância (EaD) por uma universidade pública do Rio de Janeiro.

Considerando que o material do curso é disponibilizado em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), é prioritário fazê-lo dialogar com as diferentes experiências de aprendizagem e contextos dos alunos. Neste sentido, o cuidado com o design didático foi relevante na construção da disciplina que, contando com um único encontro presencial, é majoritariamente mediada por tecnologias digitais. A atenção a este conjunto de aspectos reflete diretamente na postura que cada docente em formação poderá adotar na própria prática profissional, considerando as recentes tarefas da escola e a forte presença da tecnologia no cotidiano escolar. Para atender aos mais diversos ambientes de ensino da atualidade consideramos coerente a utilização de textos, imagens e vídeos favorecendo a interação *online*, pelo uso de múltiplas linguagens como recurso didático. No encontro presencial os participantes utilizam táticas (CERTEAU, 2014) que favorecem a criação de ‘*conhecimentossignificações’* enquanto constroem seus projetos.

A postura do professor mediador *online* e presencial requer a mente aberta para a experiência de descobrir junto. Estar junto, ainda que a distância - condição implicada pela EaD, requer a orientação dos estudantes para percorrer caminhos que envolvam seus conhecimentos das diferentes disciplinas, além de permitir “o mergulho com todos os sentidos nos cotidianos”. Conforme Alves e Oliveira (2008, p.10) sabemos que a vida cotidiana desses e dessas ‘*praticantespensantes’* (OLIVEIRA, 2012)[2] não se reduz

---

1 Este modo de escrever estes termos juntos, em itálico e com aspas simples – tais como os termos ‘*espaçostempos*’ ‘*aprenderensinar’*, ‘*práticateoria’*, ‘*praticantespensantes’, ‘docentesdiscentes’*, entre outros – é utilizado em pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos e serve para nos indicar que, embora o modo dicotomizado de criar conhecimento na sociedade Moderna teve sua significação e importância, esse modo tem significado limites ao desenvolvimento de pesquisas nessa corrente de pensamento.

2 Termo apresentado por Oliveira (2012), indo além da ideia de Certeau que os chama somente ‘praticantes’, mas coerente com o pensamento deste autor, que nos diz que os “praticantes” são aqueles que criam, permanentemente,

àquilo que é observável e organizável formalmente. Os múltiplos sentimentos, valores e processos vividos por cada um(a) precisam estar presentes, para que se possam criar '*conhecimentossignificações*'.

Sabemos que a organização dos conteúdos curriculares, desde a origem da instituição escolar, foi alinhada aos paradigmas da ciência, ou seja, desconsiderando a complexidade dos cotidianos e a capacidade dos '*praticantespensantes*' de estabelecer táticas de criação de '*conhecimentossignificações*'. Certeau explica as táticas como "maneiras de fazer", práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural (2014, p.41). Considerando a aprendizagem, a teoria Histórico-cultural de Vygotsky explica que a interação do sujeito com o meio é, também, um caminho para o conhecimento. E, por isso, através da relação '*teoriapráticateoria'*, propomos desafios aos docentes em formação, em atividades de grupo, ajudando-os a resolvê-los.

Na roda de conversa que abre o encontro presencial da disciplina, os docentes em formação são convidados a trazer suas narrativas e sentidos sobre os materiais que foram produzidos e disponibilizados *online*. Em geral, o espaço tem sido utilizado pelos '*praticantespensantes'* para estabelecer conexões afetivas relatando suas experiências profissionais e pessoais. Desta forma, justificam seu ponto de vista para criar laços entre si e os '*conhecimentossignificações*' que produzirão juntos. E assim os docentes mediadores *'ensinamaprendem',* reforçando com seus alunos a importância de considerar os saberes e os diferentes contextos dos pares presentes, bem como seus diversos espaços de atuação.

Estabelecidos os laços, o encontro presencial prossegue relacionando '*práticateoriaprática*' com a leitura de relatos de projetos já realizados (LEITE, OLIVEIRA e MALDONADO, 1998) e a narrativa de experiências vivenciadas. Nas dinâmicas de participação consideramos a revisão crítica dos conteúdos e a proposição de ações para a flexibilização das estruturas escolares. Lançamos, então, a pergunta, "sobre o que vocês querem saber mais?". Esta é a pergunta que provoca e estimula para a conquista de '*conhecimentossignificações*'. Ensina-se antes de tudo a perguntar. O mais importante é que os docentes em formação aprendam a pensar perguntando, perguntar pensando. Se aprenderem a pensar, poderão aprender o que quiserem. Na retórica deste movimento '*ensinamaprendem'*, respeitam os laços, ritmos e fluxos de cada um. Assim fazendo, as escolas consideram a complexidade do cotidiano.

Na dinâmica que dá prosseguimento a atividade presencial, consideramos a existência de conhecimentos prévios, incentivamos os docentes em formação a duvidar e se aprofundar, indo além do que é oferecido no conteúdo das disciplinas que constituem o contexto escolar. Na prática dos projetos aproximamos pessoas e conhecimentos, escola e cotidiano.

> A aprendizagem por projetos ocorre por meio da interação e articulação entre conhecimentos de distintas áreas, conexões estas que se estabelecem

---

'*conhecimentossignificações'*, no desenvolvimento de suas ações cotidianas.

> a partir dos conhecimentos cotidianos dos alunos, cujas expectativas, desejos e interesses são mobilizados na construção de conhecimentos científicos. Os conhecimentos cotidianos emergem como um todo unitário da própria situação em estudo, portanto sem fragmentação disciplinar, e são direcionados por uma motivação intrínseca. Cabe ao professor provocar a tomada de consciência sobre os conceitos implícitos nos projetos e sua respectiva formalização.(ALMEIDA, 1999 p. 1)

Na realização do projeto, que acontece em grupo, convidamos os alunos a terem uma postura de alteridade, de se colocar no lugar do outro. Enfatizamos a importância do diálogo no decorrer da pesquisa, através de interações no ambiente virtual. Vale relembrar que a experiência aqui descrita se dá em um curso em que os alunos estão distantes no '*espaçotempo'*. Portanto, após o encontro presencial, o desenvolvimento do projeto se dá pela partilha dos '*conhecimentossignificações*' no ambiente *online*. E, junto ao exercício de aprendizagem e colaboração solicitamos aos docentes em formação o registro autoavaliativo da sua participação no processo, através de um relatório individual de aprendizagem.

Tanto os docentes mediadores - desde o desenho da disciplina até sua oferta, quanto os docentes em formação produzem, continuamente, uma crítica fundamentada sobre a prática. Os primeiros, reúnem-se periodicamente para reavaliar as estratégias e propostas, em atenção aos *feedbacks* que surgem nos relatórios autoavaliativos dos alunos. Os docentes em formação são, através de seus relatórios, referência para a ampliação da nossa reflexão *'teóricoprática'* para a formação que oferecemos. Afinal, o 'mergulho' é tarefa de todos os '*praticantespensantes'* envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Decifrando o Pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas.** In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas* – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008: 28- 45.

_______. ***Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente*: o caso do cinema suas imagens e sons.** Financiamentos CNPq, FAPERJ e UERJ, 2012-2017. 2012. (Projeto de Pesquisa).

FERRARO, Giuseppe. **A escola dos sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva.** Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1996.

LEITE, Lúcia H A; OLIVEIRA, Maria E P; MALDONADO, Mércia. D. **Diários. Projetos de Trabalho.** - Brasília : Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, 1998.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação.** In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas* – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008: 10.

___________. **Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensadospraticados' pelos 'praticantespensantes' dos cotidianos das escolas.** In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alli, 2012, 1. Ed: 47-70.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinariedade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAPÍTULO 8

IMPORTÂNCIA E LIMITES DOS CONSELHOS DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO – CACS

Data de aceite: 03/10/2022

Daniel Marques de Freitas
Professor no SESC Paraná e Professor PSS na SEED-PR
https://lattes.cnpq.br/1967685285200012

Elias Canuto Brandão
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus Paranavaí); Colegiado de Pedagogia e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-UNESPAR-CNPQ) - Maringá – PR
http://lattes.cnpq.br/0224334447996878

RESUMO: O capítulo discute a importância dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social da Educação (CACS), analisando os limites impostos pela burocratização e a disputa de poder dentro dos conselhos. A educação é a base para o desenvolvimento de todo e qualquer grupo social e para que a educação pública aconteça são necessários recursos financeiros que garantam o funcionamento do sistema educacional, e conselhos que fiscalizem. Dessa forma, o capítulo aprofundará a importância dos CACS como possibilidade de espaço democrático para tomadas de decisões, visando a melhoria na qualidade de ensino nas escolas públicas. Entende-se os limites e as possibilidades que os conselhos enfrentam, no entanto, entende-se ser uma ferramenta importante de luta por uma escola que contribua dialeticamente com as mudanças sociais e educacionais em favor de quem nela estuda. Observa-se que os CACS devem cumprir um papel importante na fiscalização e no controle social dos recursos públicos destinados à educação pública, e quando se fala em educação pública, pensa-se no direito à educação pública, gratuita e de qualidade, que para sua garantia, a sociedade deve exigir medidas que garantam a transparência dos gastos públicos e o controle do uso das verbas públicas aplicadas na educação.
PALAVRAS-CHAVE: CACS, Conselhos, Educação pública, Controle social.

IMPORTANCE OF MONITORING COUNCILS AND SOCIAL CONTROL OF EDUCATION – CACS

ABSTRACT: The chapter discusses the importance of the Councils for Monitoring and Social Control of Education (CACS), analyzing the limits demanded by the bureaucratization and the fight for power inside those councils. Education is the basis for the development of all and any social group, for public education to take place money resources are necessary to guarantee the operation of the education system, and the council to monitor it. In this way, the chapter will deepen the importance of the CACS as a possible democratic space for decision-making, looking for improving teaching quality in public schools. Understand the limitations and possibilities the council faces, however, it is seen as an important tool in the fight for a school that contributes dialectically to social and education changes in favor of those who study in them. Notice that CACS should fulfill an important role of overseeing and social control of the public resources destined for public education, thinking on the right of public education, free and with

quality, to guarantee, society should demand policies to ensure transparency on public spending and on the control of public funds applied on education.
KEYWORDS: CACS, Councils, Public education, Social control.

1 I INTRODUÇÃO

A educação é a base para o desenvolvimento de todo e qualquer grupo social. Países que apresentam menores indicadores na educação são notadamente menos desenvolvidos tecnologicamente, e por consequência, com maiores problemas econômicos e sociais, indicando a importância que a educação representa como elemento estratégico para o crescimento de uma nação.

Para que a educação pública aconteça são necessários recursos financeiros que garantam o funcionamento do sistema educacional – no caso do Brasil, capitalista – com educação de qualidade para todos, de qualidade social, com prioridade às classes sociais marginalizadas, o que tem sido uma contradição, pois no geral, nas escolas públicas, percebe-se limitações que prejudicam alunos e educadores, que passam por ausências de investimentos.

Discutir educação e fazer um debate político é necessário e convergente, não contendo contradições, já que a qualidade do ensino e o desenvolvimento da educação significam necessariamente o desenvolvimento do país, e esse caminho passa por um debate político e por políticas públicas.

Levando-se em conta a importância da educação no Brasil, resultado de estudos e pesquisas com infinitas produções de artigos, teses e trabalhos, ampliar-se-á esse debate analisando o funcionamento dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social da Educação (CACS) e as limitações impostas, resultando no impedimento de parte de seu funcionamento.

Para o estudo, destacar-se-á a importância dos CACS como possibilidade de espaço democrático para tomadas de decisões, visando a melhoria na qualidade de ensino nas escolas públicas. Entende-se os limites e as possibilidades que os conselhos enfrentam, no entanto podem se tornar uma ferramenta importante de luta por uma escola que contribua dialeticamente com as mudanças sociais e educacionais em favor de quem nela estuda, levando em consideração os trabalhadores e as crianças que compõem as escolas, estejam elas nos centros urbanos ou no campo.

Do ponto de análise da academia e dos críticos das políticas compensatórias, os CACS devem cumprir um papel importante na fiscalização e no controle social dos recursos públicos destinados à educação pública. Partindo deste viés, entender-se-á os limites e avanços desses conselhos.

De antemão, quando se fala em educação pública, pensa-se no direito à educação pública, gratuita e de qualidade, e para sua garantia, a sociedade deve exigir medidas que

garantam a transparência dos gastos públicos e o controle do uso das verbas públicas aplicadas na educação.

2 | EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Tratando-se de conselhos, não podem ser dissociados da educação e da política, devendo exercer papel político, e a inter-relação social deve ocorrer na prática. A participação política, através dos conselhos, no que tange a defesa dos interesses da educação, estão intimamente relacionadas a inter-relação entre educação e política. Pensar educação e política significa defender uma educação de qualidade.

Saviani em Escola e Democracia afirma que mesmo diferentes, educação e política, são inseparáveis (SAVIANI, 1994), evidenciando a importância de se discutir política no meio educacional e de participar ativamente da mesma para que a educação no país possa avançar. Para o autor,

> [...] cabe considerar que existe também uma relação externa entre educação e política, isto é, o desenvolvimento da prática especificamente política pode abrir novas perspectivas para o desenvolvimento da prática especificamente educativa e vice-versa. Configura-se, aí, uma dependência recíproca: a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na consolidação expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc (SAVIANI, 1994, p. 89).

A posição de Saviani indica que o debate entre política e educação é importante visto que para que esta funcione bem, é preciso que as legislações sejam cumpridas e para o cumprimento, a participação política da sociedade e dos educadores é fundamental. Nessa direção, afirma Davies que,

> [...] o que importa não é tanto a letra e o espírito da lei em si, mas sim a vontade dos Poderes Executivo, Judiciário e Legislativo e, sobretudo, a mobilização da sociedade e dos educadores em particular para fazer a lei ser cumprida (DAVIES, s/d, s/p – Introdução).

Mas por que existe a percepção que no Brasil é tão difícil a luta pela melhoria das escolas públicas? Pinto (2006) aponta a classe média como um dos problemas da falta de luta pela melhoria da educação pública. Para o autor, esta classe é a grande formadora de opinião, influenciando negativamente na formação da consciência política organizativa, resultando em conselhos apáticos e dependentes das gestões educacionais. Ao comparar a escola pública do Brasil com as escolas públicas de alguns países de primeiro mundo ou até de países da América Latina, observando perceber-se que a classe média fora do Brasil coloca seus filhos para estudarem em escolas públicas. Já no Brasil acontece o contrário,

a classe média colocam os filhos nas privadas.

Embora pelo mundo a elite não tenha frequentado a escola pública de educação básica, observa Pinto (2006) ser nela que estuda a classe média, em especial nos países mais desenvolvidos. Esta presença da classe média na escola pública, com seu poder de impacto enquanto formadora de opinião, embora apresente problemas de exclusão de grupos socialmente fragilizados, faz com que – nestes países – as temáticas e os problemas da educação pública estejam presentes no cotidiano do debate público e nos meios de comunicação de massa.

No Brasil, constata-se o contraditório, mesmo os professores que lecionam na rede pública evitam nela matricular seus filhos. Com isso, a escola pública, que já responde por cerca de 90% das matrículas na educação básica, é sempre a “escola dos filhos dos outros”. Este fato, com certeza, torna mais difícil a luta pela sua melhoria (PINTO, 2006, s/p).

Além do afastamento da população da luta política por uma educação pública de qualidade, constata-se o desinteresse da política partidária. Afirma Wanderley (1991) que esse desinteresse pode ser justificado pelos escândalos políticos, pela impunidade de crimes cometidos por políticos, corrupção, e descrença nos políticos e instituições públicas, levando a uma acomodação e apatia política da sociedade.

Outra situação destacada por Wanderley (1991) é a forma das decisões da vida social serem tomadas no Brasil, a exemplo do Conselho Nacional de Educação (CNE) ter deliberado a aplicação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação, mas que tem sido ignoradas pelo governo federal no memento de validar e implementar o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em um estudo comparativo sobre a atuação dos Conselhos Municipais de Saúde de Porto Alegre e de Salvador, Fernandes (2010) aponta que a presença de governos que incentivam a participação da população em conselhos ou em outras instituições ou fóruns participativos, contribuem para o interesse da população em acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas, ao mesmo tempo que garantem a esses governos mais apoio da população, pois associam tais gestões à democracia participativa, sentindo-se representados.

A conclusão apresentada por Fernandes (2010) é de que em um espaço onde a gestão pública incentiva e abre espaço de participação e de formação, há mais interesses e maior participação da população na vida pública das cidades, como também se constata em Maringá-PR, quando entre 2001 a 2004 implantou-se o Orçamento Participativo (BRANDÃO, 2003).

É neste ínterim que os agentes políticos precisam atuar e pressionar as gestões educacionais para que os direitos e deveres sejam efetivados politicamente na e para a escola, incentivando e garantindo maior participação da população nos fóruns participativos.

No entanto, sabe-se que esse tipo de incentivo, por parte das elites políticas são

mínimos e raros, momento em que as dificuldades em acompanhar e compreender as burocracias das políticas públicas dificultam e afastam a população das instituições de controle e fiscalização.

Como nem sempre os conselhos locais dão conta de acompanhar a aplicação dos investimentos, situação que se complica com diminuição da participação da população nos conselhos nas instituições, torna-se importante o papel do Tribunal de Contas (TCs), pois a este cabe a fiscalização da aplicação das verbas públicas advindas do Estado, Município ou União, verificando se a aplicação dos recursos está sendo realizada corretamente na instituição. Porém Davies aponta problemas nas fiscalizações, visto as interferências políticas na escolha dos membros dos tribunais, entre eles a de seu presidente, escolhidos pelos deputados.

> [...] os órgãos estatais responsáveis pela aplicação (Secretarias de Educação) e fiscalização (Tribunais de Contas) da aplicação das verbas não demonstram a confiabilidade e a competência necessárias [...]. Antes de abordar tais problemas, cabe ressaltar a pouca confiabilidade política do TCE, cujos conselheiros, ex-políticos quase todos, são eleitos pelos deputados da Assembleia Legislativa segundo critérios que não parecem abranger a competência técnica, a idoneidade moral ou o compromisso social [...]. (DAVIES, 1999, p. 21).

Para justificar a pouca confiabilidade dos TCs, Davies cita uma situação do Rio de Janeiro e outra do Paraná. Em 1997 a escolha do filho do governador do Rio de Janeiro como conselheiro do TCE e, no Paraná, a eleição de um político envolvido em denúncias sobre tráfico de influência, e nesse caso, a denúncia do tráfico é devido a escolha como conselheiro do TC-PR.

Reforça-se, nesse sentido, a importância da sociedade nos conselhos em fiscalizar e cobrar a aplicação correta dos recursos públicos nas áreas sociais, a exemplo dos conselhos de educação, na aplicação na educação, na localidade onde a comunidade e o conselho se encontram.

Davies (1999) diz ser necessário tornar o Estado mais público por meio dos conselhos controlando socialmente os recursos públicos, no entanto, não somente estes devem fiscalizar as verbas públicas para a educação. A fiscalização das verbas públicas devem ser também atuação política de diversos setores da sociedade, como os movimentos sociais do entorno da instituição educacional e os professores e seus sindicatos, enquanto agentes ligados a questão educacional.

3 | A IMPORTÂNCIA DOS CACS

Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS) se apresentam como fruto do processo de redemocratização do Brasil. Surgem com a Constituição de 1988, sendo resposta do processo de lutas dos movimentos sociais das décadas anteriores e possibilidade de ampliação da democracia e da descentralização do poder. Síntese do

processo de luta pela democracia, que semelhantes a outros conselhos, fiscalizam a aplicação das verbas públicas na instituição em que o conselho se encontra.

Foi no processo de redemocratização e das lutas políticas por maior participação política no Brasil, durante a década de 1980, que essas instituições colegiadas, com ação deliberativa e permanente, com a responsabilidade de fiscalizar e promover e defesa das políticas públicas e instituições públicas ganharam destaque e se constituíram. Como afirmou Medeiros (2018, s/p) "É nos espaços dos conselhos que se concretiza a participação social preconizada na Constituição Federal".

Porém a partir da década de 1990, devido às pressões sociais, tornaram-se espaços importante de luta, de reinvindicações e confronto político entre a população e o Estado e garantiram conquistas importantes no que tange a direitos sociais (BRAGA, 2011).

Raichelis (2006) destaca que o surgimento de novas formas de implementação das políticas públicas empolgaram os agentes e movimentos sociais. Esses, animados com a possibilidade de experimentar as novas possibilidades de ferramentas democráticas no contexto do processo de redemocratização do país para o controle e gestão das políticas sociais, passaram a participar de

> [...] fóruns da sociedade civil em defesa das políticas públicas, plenárias populares, conferências nos três níveis de governo, orçamento participativo, audiências públicas, ouvidorias sociais e conselhos de direitos e gestores de políticas públicas que, nesses últimos dez anos, foram adquirindo importância peculiar como espaço público de exercício do controle social (RAICHELIS, 2006, p. 23).

Os conselhos possibilitaram aos indivíduos adquirirem conhecimentos para fiscalizar, acompanhar e controlar o cumprimento da Lei e dos gastos públicos, garantindo a luta constante pela qualidade da educação básica no país (SILVA; BRAGA, 2010)

A luta travada historicamente entre a classe trabalhadora e o Estado Capitalista pode ter como ganho importante o controle social através dos CACS, que junto com os movimentos sociais e sindicatos confrontaram os órgãos e administrações públicas na luta para garantir de direitos à classe trabalhadora (SILVA; BRAGA, 2010).

Um destaque importante feito por Raichelis (2006) é o movimento contraditório da ampliação da participação da sociedade no controle e gestão das políticas públicas através dos conselhos, por exemplo, ao mesmo tempo em que o Estado, a partir da década de 1990, caminhava para um processo de esvaziamento e redução da esfera pública que se chamou de neoliberalismo, principalmente após o *Consenso de Washington.*

O desafio dessa contradição, redução do Estado e ampliação das possiblidades de lutas democráticas, não eliminam, mas reforçam a importância dos conselhos e outros mecanismos de controle e participação social no acompanhamento e gestão das políticas públicas.

> O processo do Orçamento Participativo, o funcionamento de milhares de conselhos de políticas públicas e de defesa de direitos, as múltiplas

> experiências de gestão democrática e popular realizadas por vários municípios em diferentes regiões brasileiras são reveladores da ampla mobilização dos segmentos organizados da sociedade civil na defesa do direito à cidade para todos (RAICHELIS, 2006, p. 44).

Os CACS têm muitas responsabilidades no acompanhamento e controle social da localidade onde atua, e mesmo que perpasse por turbulências políticas em governos de comportamentos e ações antidemocráticas, suas ações são determinantes no comportamento da instituição. A depender dos conselheiros, a instituição pode ser ativa ou passiva, democrática ou arbitrária.

Davies destaca como limites para à fiscalização social o pouco conhecimento técnico que a maioria da população tem para interpretar os dados fornecidos pelas prefeituras, Estado e União. Adianta que a fiscalização não se resume a analisar números e relatórios. Passa por ações, como verificar "[...] se o registro contábil de obras, serviços e pessoal concretizou-se" (DAVIES, 1999, p. 23).

Ainda destaca o autor que esse movimento é importante porque os TCs se limitam a analisar relatórios e não as concretizações destacadas nos relatórios. Adianta-se que os conselhos, diferentes dos TCs, agem onde o órgão ou a instituição pública está com seus problemas sociais, políticos e econômicos. Já o TC fica em gabinete, analisando relatórios, documentos, notas e papéis. É a prática X a teoria.

Para Silva e Braga (2010), o controle social pode ser uma ferramenta importante na luta contra os desmandos do governo. Nesse sentido as autoras definem o papel do controle social como:

> [...] ações, medidas e práticas inventadas e realizadas pelos sujeitos, pela via democrática que pressionam as políticas e medidas definidas pelos governos. São ações cotidianas intencionais, coletivas ou individuais, materializadas em formas participativas de atuar e propor na sociedade, organizada ou não, o controle e o acompanhamento das políticas públicas, desde a sua formulação até a sua implementação (SILVA; BRAGA, 2010, p. 93).

Por outro lado, sob outra perspectiva, Almeida e Tatagiba (2012) dão destaque a outra forma importante de controle social, os conselhos gestores. Classificam os conselhos como:

> [...] instâncias que se particularizam no interior do sistema decisório das políticas públicas pelo seu caráter plural e híbrido (Avritzer e Pereira, 2005), dado que são compostas por representantes estatais, representantes da sociedade civil e de prestadores de serviços públicos. Essa composição torna o processo decisório mais permeável aos diversos interesses implicados na elaboração e execução das políticas públicas, favorecendo decisões mais justas e legítimas (ALMEIDA; TATAGIBA, 2012, s/p).

A importância dada pelas autoras aos conselhos justifica-se, segundo elas, pela possibilidade da criação de uma entidade democrática para deliberar sobre assuntos de interesses públicos, significando também a possibilidade de ampliar a democracia em nosso

país, não se limitando a práticas democráticas eleitorais (ALMEIDA; TATAGIBA, 2012).

Nesse sentido, Tatagiba (2002, p. 88) destaca que:

> [...] as experiencias de participação através de conselhos vêm se apresentando como momentos importantes de aprendizado democrático, no sentido de uma nova cultura política. A este respeito, alguns estudos destacaram os "resultados pedagógicos" da participação e de dos seus efeitos na construção de novos sujeitos políticos, apontando para uma nova tendência em gestão que, embora ainda frágil diante do padrão, prevalecente, parece promissora quanta à democratização das relações sociais e política no Brasil.

Diante do exposto, os CACS, para além de uma função de gestão e controle social, historicamente ganharam uma importância pedagógica de ampliação e garantia da democratização, com lutas sociais por uma sociedade mais justa e igualitária, no entanto, esses conselhos que tiveram origem com a redemocratização, com o golpe contra a presidente Dilma Rousseff começaram a ser desvalorizados, esvaziados e controlados pelo Estado presididos pelos governos Temer e Bolsonaro.

4 | OS LIMITES DOS CACS

A burocratização dos CACS e a disputa de poder dentro deles, tiram o foco do trabalho que devem executar, limitando-os nas ações, a exemplo de fiscalizar as verbas públicas para a educação. As limitações e os problemas enfrentados na execução de fiscalização, minimiza sua força e o poder de luta na escola e no confronto com o poder do Estado.

Almeida e Tatagiba (2012, s/p) observam que,

> Precisamos de mudanças na prática cotidiana dos conselhos que confiram maior centralidade ao exercício da política, em lugar da rotina burocrática da gestão [...]. Uma ação, portanto, que legitima e arma conflitos na sociedade visando, mediante negociações públicas, a redefinição dos termos sobre os quais se organizam o Estado e a sociedade. É preciso restituir o lugar desse tipo de ação na agenda dos conselhos para que eles possam funcionar como instâncias de democratização da gestão pública, e não restritamente como espaço de disputa entre interesses corporativos das comunidades de política, o que hoje parece ser a regra.

Dentro das limitações destacadas por Almeida e Tatagiba (2012), chama-nos a atenção a disputa de poder dentro dos CACS. A disputa política interna de um Conselho dificulta a ação de fiscalização e de deliberações que devem cumprir, fazendo com que os conselheiros esqueçam que suas lutas implicam negativamente em melhorias que poderiam serem implementadas na sociedade. Além disso, afasta aqueles que possuem menor condição de irem para um enfrentamento político por não pertencerem a um partido ou a um sindicato ou a outra organização política ou social.

As autoras sugerem como possível solução para esse e outros problemas dos conselhos, a ampliação da participação da sociedade nos conselhos através de audiências

públicas. Segundo as autoras, a audiência pública e ampla participação da sociedade resultando no ganho de consciência social e política, garantiria que os conselhos se transformassem em importante ferramenta de luta contra as forças que de alguma forma controlam o Estado e as instituições.

A ampla participação da população nesses espaços, por audiências ou outros instrumentos, não permitiria que os conselhos se tornassem espaços de intervenção do Estado, limitando a autonomia dessas instituições e dos conselheiros.

Não é que os conselhos devam funcionar paralelo ao Estado, mas sim dentro dele, sem lhe pertencer, e com autonomia e isenção. Os conselhos devem ser importantes espaços de lutas das classes sociais contra o Estado capitalista. Sabe-se haver limites dos conselhos e conselheiros no acompanhamento e controle dos recursos públicos, mas o envolvimento e participação enquanto representantes da sociedade civil é fundamental nas escolas e na gestão escolar, evitando-se que a educação fique à mercê dos gestores públicos. Estes procuram agir evitando a participação da sociedade nas discussões da gestão do dinheiro público e na gestão do que é do povo – a escola, os recursos, pois a ausência, facilita desvios, superfaturamentos e maquiagens de dados e informações.

Na prática, para manobrar infinitos conselhos, os gestores públicos – o Estado – os incorporam nas burocracias, atropelando o papel e responsabilidade legal dos conselhos e conselheiros. Para o feito e à margem da Lei, o gestor público baixa decreto ou instrução normativa acrescentando adendos às funções legais, e os conselheiros acabam sendo atropelados pela burocracia imposta verticalmente. O Estado passa a cobrar que os conselhos – conselheiros – executem uma série de tarefas que não lhes são por natureza, e os mesmos, tomados pela burocracia, passam a ter o tempo limitado para a fiscalização dos gastos públicos com a educação pública, afastando-se da sociedade e das lutas sociais e políticas que poderiam melhorar a escola, a educação e a sociedade.

Essa burocratização pode ser explicada pela lei que regulamenta o funcionamento desses conselhos. No caso dos conselhos ligados à educação, a criação veio por força de lei, de cima para baixo, impondo-lhes ao longo de anos um caráter exclusivamente técnico e burocrático (SILVA; BRAGA, 2010).

De acordo com Braga (2011), mesmo um Conselho sendo uma instituição nas mãos da sociedade, o Estado o chama de órgão, burocratizando-o no desempenho de papéis que não lhes pertence. Para o autor,

> [...] os conselhos desempenham funções estatais, de múnus público, isto é, aquilo que por força de lei, obriga o indivíduo a agir em benefício da coletividade. Ainda que, compostos por cidadãos, são órgãos, vinculados de uma forma ou de outra à estrutura do Estado, dado que a sua criação também decorre de uma Lei, que lhe atribui funções. Na visão social, são dialeticamente órgãos do Estado e da sociedade civil (BRAGA, 2011, p. 79).

Mesmo burocratizado, membros da sociedade participam dos conselhos e procuram

fiscalizar no que é possível o funcionamento das escolas e a implementação do dinheiro púbico que a ela chega.

5 I CONCLUSÃO

O estudo indicou que, no que tange o controle dos gastos públicos com educação, existem muitas contradições dificultando a melhoria na qualidade do ensino no país, dificultando o funcionamento adequado dos CACS no desempenho de seu papel.

Indicou que para o controle e fiscalização dos gastos públicos existem órgãos públicos oficiais como os Tribunais de Contas. No entanto, diante de escândalos e da forma como são escolhidos seus conselheiros, os TCs são questionados da sua seriedade por não exercerem o seu papel de fiscalizador, priorizando atividades superficiais, como análises de documentos, relatórios e notas fiscais.

Os CACS, na prática, são ou devem ser importantes armas sociais de luta para garantir que os investimentos do Estado em educação cheguem às escolas e sejam aplicados devidamente. Porem sofrem com o problema de burocratização e de disputa de poder interno, deixando de ser representativos, afastando-se de suas funções das quais foram inicialmente pensados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carla; TATAGIBA, Luciana. **Os conselhos gestores sob o crivo da política**: balanços e perspectivas. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 109, p. 68-92, jan./mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000100005. Acesso em 23 ago 2022.

BRAGA, Marcus Vinicius de Azevedo. **O controle social da educação básica pública**: a atuação dos conselheiros do FUNDEB. Brasília: CGU, 2011. Disponível em: https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/41970/5/Dissertacao_Marcus_Braga.pdf. Acesso em 24 ago 2022.

BRANDÃO, Elias (org,). **Orçamento participativo**: Avanços, limites e desafios. Maringá: Massoni, 2003.

DAVIES, Nicholas. **Tribunal de Contas**: faz as contas ou faz de conta na fiscalização das receitas e gastos em educação? S/d. Disponível em: http://www.redefinanciamento.ufpr.br/antigo/nic6.htm. Acesso em: 22 ago 2022.

______. **O Fundef e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERNANDES, Antônio Sergio Araújo. Conselhos municipais: Participação, efetividade e institucionalização – a influência do contexto político na dinâmica dos conselhos – os casos de Porto Alegre e Salvador. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 8, nº 3, artigo 4, Rio de Janeiro, Set. 2010.

MEDEIROS, Juliana. **Controle social**: a importância dos Conselhos de Direitos na formulação e controle das políticas públicas. GESUAS, 2018. Disponível em: https://blog.gesuas.com.br/controle-social-a-importancia-dos-conselhos-de-direitos/. Acesso em 02 ago 2022.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica**. RBPA E – v. 22, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18877. Acesso em 22 ago. 2022.

RAICHELIS, Raquel. **Gestão pública e a questão social na grande cidade**. Lua Nova, São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/ywJskBcfMPLjtqGf69cDYmt/?format=pdf. Acesso em 23 ago 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, Maria Abádia da; BRAGA, Marcus Vinicius de Azevedo. Controle social em educação básica pública. In: **Jornal de políticas educacionais**. N° 8, julho-dezembro de 2010. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21835. Acesso em 23 ago 2022.

TATAGIBA, Lucina. Os conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil. In: DAGNINO, E. (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Participação popular**: poder local e conselhos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CAPÍTULO 9

ESCUTA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO EM SERVIÇO: DESAFIOS DOCENTES E A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO AMAZONAS

Data de aceite: 03/10/2022

Emerson Sandro Silva Saraiva
Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Escola Normal Superior, Manaus - AM - Brasil, Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GEPPPE)
Manaus-AM, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-4423-7144

RESUMO: A escuta pedagógica representa uma das possibilidades de compreensão crítica e transformadora em espaços de restrição e privação de liberdade. Nesse viés, o presente projeto de pesquisa e extensão em Formação em Serviço buscou compreender a discussão sobre a formação docente e a composição da cidadania por meio da escuta pedagógica e da ação reflexiva. A formação é realizada através da extensão por professores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GEPPPE) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O trabalho fundamentou-se nos diálogos, conversas e escutas pedagógicas, contando com idas e vindas dos docentes nas salas de aula das unidades prisionais amazonenses. A metodologia da pesquisa é dialógica, por sua dimensão complexa entre os sujeitos e as instituições que trabalham a educação em prisões. Os estudos de Skliar (2019), Lucena, Saraiva e Almeida (2016) e Onofre (2017), entre outros, compuseram os fundamentos básicos para a discussão do tema. Os resultados apontam que a formação em serviço é essencial no fortalecimento da identidade docente e necessária para atuar com criticidade em espaços de privação de liberdade, visto que o processo seletivo de professores apresenta falha nas condições de atendimento ao trabalho docente, tendo a prática pedagógica sido constituída no fazer diário entre medos, anseios e desafios.

PALAVRAS-CHAVE: Escuta pedagógica, Formação em serviço, Desafios docentes, Educação.

PEDAGOGICAL LISTENING AND IN-SERVICE TRAINING: TEACHING CHALLENGES AND EDUCATION IN PRISONS IN THE STATE OF AMAZONAS

ABSTRACT: Pedagogical listening represents one of the possibilities for critical understanding and transforming spaces of restriction and deprivation of individual liberty. In these areas, the present research and extension project in Service Training sought to understand the discussion on teacher education and citizenship composition through pedagogical listening and reflective action. Training is carried out through extension by teachers from the Studies and Research in Public Policy and Education (GEPPPE) at the Amazonas State University (UEA). The work was based on dialogues, conversations and listening educational activities, with comings and goings of teachers in their classrooms at the Amazonian prisoners' units. The research methodology is dialogical, due to its dimension between subjects and institutions that works in prison education. The studies by Skliar (2019), Lucena, Saraiva

and Almeida (2016) and Onofre (2017), among others, composed the basic foundations for this theme of discussion. The results show that in-service training is essential in strengthening of teacher's identity and necessary to act critically in deprivation on freedom spaces, since the selection process for teachers fails in the conditions of attendance to teaching work, with pedagogical practice being constituted between fears, desires and challenges in the daily work.
KEYWORDS: Pedagogical listening, In-service training, Teaching challenges, Education.

1 I INTRODUÇÃO

O Projeto de Formação em Serviço, direcionado a docentes das unidades prisionais amazonenses e realizado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), compreende a discussão sobre a formação docente em serviço e a composição da cidadania por meio da ação reflexiva do(a) professor(a) e de seus alunos na sociedade complexa. O projeto faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação (GEPPPE), pautado na linha 2, relacionada às pessoas jovens e adultas em situação de restrição e privação de liberdade, e à educação em espaços socioeducativos.

Os estudos do GEPPPE, entre outras políticas educacionais, estão pautados no atendimento ao direito à educação e à pesquisa contínua da prática pedagógica crítica no sistema prisional. Neste sentido, entendemos o direito à educação para alunos e alunas formalmente matriculados nas escolas de espaços prisionais, e então buscamos oportunidades e políticas para outras pessoas também encarceradas, mas sem possibilidades reais de acesso a esse direito devido a variadas situações.

Cabe ressaltar que para o atendimento deste público é necessário preparação, estudos, debates, diálogos e conversas, bem como escutas relacionadas à realidade e à prática pedagógica dos professores e demais educadores. Portanto, este é o ponto de investigação, planejamento, desenvolvimento e avaliação do projeto.

Este trabalho de formação, relacionado à educação em prisões, é pioneiro na região norte, e vem sendo realizado por meio da UEA e pesquisadores do GEPPPE. Os professores tinham acesso à formação de educação prisional, ofertada pela Secretaria de Administração Penitenciária do Amazonas (SEAP-AM), mas seus fundamentos eram técnicos e mais relacionados à segurança do que ao atendimento pedagógico e às necessidades de educação. Então, este projeto, sua pesquisa e extensão justificam-se pela necessidade de atenção aos docentes e aos alunos em situação de encarceramento.

A modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é a perspectiva real de atendimento ao direito à educação, prevista para os espaços de restrição e privação de liberdade. Assim, a formação em serviço mostrou-se como caminho inicial de escuta pedagógica para pensar alternativas de direito à educação para essas pessoas, uma vez que encontram em situação de invisibilidade política, econômica e social. Este espaço prisional no norte do Brasil tem chamado a atenção pelo aumento de violência, custos e

medidas disciplinares em contradição com os direitos humanos.

Pelo exposto, podemos dizer que no Amazonas a possibilidade de atender a docentes na formação em serviço demanda um esforço grandioso, porque exige dos pesquisadores inquietação constante e busca de apoio pedagógico, público e jurídico. Trata-se de uma luta, pois a concepção de direitos humanos foge à compreensão de muitas pessoas, e, com isso, tende-se a reproduzir violência, preconceitos e quebra de direitos.

O caminho possível para delinear o desenho da formação foi a escuta pedagógica, que representou possibilidade de "apreciação das complexidades do real". É real porque, apesar da restrição e privação de liberdade, apresenta variadas dimensões, perspectivas que se constituem em conjunto de relações, vozes e olhares que afetaram a vida de professores e alunos em atividades pela educação em prisões. A escuta pedagógica é também a escuta da vida e de sua recomposição no espaço de encarceramento, e significa pensar criticamente sobre a prática pedagógica e os desafios docentes.

É neste sentido que a pesquisa fundamentou-se em 2019 e complexificou-se em 2020, tanto pela ausência dos professores que tiveram contratos finalizados em 2019 quanto pelo novo processo seletivo simplificado em 2020, que está finalizado na parte técnica, mas se vê em processo de chamada para compor o quadro de docentes da escola, uma vez que há desistência de professores.

O aumento da violência nas prisões afasta as possibilidades de crédito nestes espaços como ambiente humano e necessário de luta pela educação. Além de tudo isso, houve a crise de saúde pública ocasionada pela Covid-19, que representou um parada brusca nas atividades de educação formal até julho de 2020, com pretensões de reinício em agosto do mesmo ano.

O trabalho de escuta pedagógica foi organizado pelos docentes pesquisadores da linha 2 do GEPPPE, por meio da UEA: Professor Dr. Emerson Saraiva e Professora Doutoranda Elaine Andreatta. Contamos com a participação de 3 alunas e 2 alunos, membros do grupo de estudos, que auxiliaram nas escutas durantes as formações em serviço realizadas nas salas de aula da Universidade no final de 2018, em meados de 2019 e com a organização dos dados em 2020.

A escuta pedagógica deu-se com professores da Escola Estadual Giovanni Figliuolo e os resultados foram apresentados à Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM) e Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP-AM), na Escola de Administração Penitenciária (ESAP-AM), que possuem acesso às reflexões e necessidades pedagógicas docentes. Este acesso ocorreu inclusive com a participação dessas instituições no local de formação. O trabalho oportunizou aos participantes uma certificação das horas de formação por meio da Pró-Reitoria de Extensão da UEA e do GEPPPE.

As questões que ampliaram o processo de estudo e interpretação da realidade levaram à construção de pontos de reflexão e relacionaram-se com as concepções de

educação e de formação continuada, percebidas pelos sujeitos. O caminho da pesquisa organizou-se pela abordagem dialógica, porque permitiu refletir sobre o princípio educativo, com análise de diferentes níveis de realidade, visto que cada escuta, cada voz dos professores tem perspectivas aproximadas ou não, mas carregam práticas pedagógicas e sociais próprias ou determinadas. Neste sentido, os opostos coexistem, portanto, os diálogos apresentam contradições, percepções, inquietações. O diálogo, então, apresenta-se como fio condutor das possibilidades de compreensão do todo para crescimento pessoal e profissional dos docentes (LUCENA; SARAIVA; ALMEIDA, 2016).

A escuta pedagógica apresentou também os "ruídos dos corpos", no sentido de permitir reflexões sobre o que é extraviado de seu pensar, de seu fazer, de sua perspectiva como professor e professora, além expor o silêncio imposto ou de vozes alteradas e direitos perdidos, preconceitos e estilhaços sociais impostos pelo modelo neoliberal de sociedade (CERTEAU, 2014).

Para a discussão desses elementos, o estudo foi organizado em três seções, seguindo-se dos objetivos relacionados ao tema:

No primeiro momento, discute-se a necessidade da formação em serviço e da escuta docente para compor os encontros de estudo, as realidades e as práticas pedagógicas, analisando os processos relacionados ao direito e às necessidades de educação, bem como às contradições existentes no espaço de formação e na escola.

A segunda parte do projeto traz a abordagem, os métodos e instrumentos utilizados no processo de pesquisa, justificando as ações necessárias diante da realidade detectada e delineando possíveis caminhos para a educação em ambientes prisionais.

Com a terceira seção, apresentamos a discussão dos resultados com citação de algumas das narrativas oriundas das escutas pedagógicas. Pela limitação de texto, neste artigo, foram selecionadas apenas 5 narrativas para análise, do total de 33 escutas, todas pensando em desafios e perspectivas da educação em prisões.

O projeto tem a forma de ação contínua, um projeto contínuo que se reestrutura constantemente de acordo com as necessidades dos docentes e da busca de aprimoração de sua prática pedagógica em meio às implicações estruturais, pedagógicas, ideológicas, sociais, culturais e econômicas presentes no contexto das prisões.

Os resultados apontam que a formação em serviço é essencial no fortalecimento da identidade docente e necessária para atuar com criticidade em espaços de privação de liberdade, visto que o processo seletivo de professores apresenta falha nas condições de atendimento ao trabalho docente e revela que a prática pedagógica tem sido constituída, no fazer diário das prisões, entre medos, anseios e desafios.

A escuta pedagógica apresentou-se também como instrumento norteador para o trabalho dos professores, uma vez que a ausência de equipe pedagógica nos espaços prisionais dificulta muito a compreensão do verdadeiro fazer pedagógico diante das situações que ocorrem nas salas de aula diariamente.

2 | DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES QUE ATUAM COM A EDUCAÇÃO EM PRISÕES: NÍVEIS DE REALIDADE, OS RUÍDOS, O SILÊNCIO E AS VOZES

Tanto a formação continuada quanto a formação em serviço de docentes são condições necessárias para a projeção de uma sociedade mais justa, solidária e com respeito aos direitos humanos. Partindo desse princípio, entendemos ser fundamental a formação em serviço para que o professor possa se construir continuamente e incentivar seus alunos quanto às possibilidades de mudanças sociais, pedagógicas e cognitivas com vistas ao seu desenvolvimento autônomo, bem como à sua participação na sociedade.

Este desejo de formação continuada e em serviço se constrói a partir de experiências reais nos espaços prisionais que apresentam deficiências estruturais, quantidade insuficiente de profissionais, pequeno número de professores, poucas vagas na escola básica, superlotação do sistema e um quantitativo significante de encarcerados sem acesso à educação formal ou não formal.

Para compreender a formação em serviço foi necessária a escuta pedagógica dos docentes, a fim de compor os encontros de formação, as temáticas pautadas nas realidades e a reflexão e elaboração das práticas pedagógicas, analisando processos relacionados ao direito e às necessidades de educação, bem como às contradições existentes no espaço de formação e na escola. Tais processos revelam urgências, silêncios, medos e confrontos. Desse modo, a formação em serviço é fundamental, porque:

> A escolarização continua sendo um desafio da atualidade, pois, apesar da produção significativa de textos e princípios que redefiniram e configuraram esse campo, é com algum desconforto que olhamos para as mudanças concretas que ocorreram no cotidiano das salas de aula. Permanecem várias questões: por que razão as intenções não se concretizam? Queremos mesmo ter bons professores? Que motivações e condições de trabalho lhes são oferecidas? Qual é a imagem pública da profissão docente? (ONOFRE, 2017, p. 170).

Importa apresentar aqui a necessidade de debate sobre os direitos humanos, do direito à educação particularmente, visto que a realidade, por vezes apontada na mídia, apresenta muitas versões e a maioria delas estabelece um distanciamento social do problema. Soluções como construção de prisões para o combate à criminalidade não têm resolvido a questão e o aumento do encarceramento representa uma medida econômica e lucrativa para o capital. E isto impacta na formação de celeiros humanos, cultivação de reservas e violência social. A escolarização e políticas de combate ao encarceramento, bem como educação, trabalho e bem-estar social são fundamentais para a mudança da sociedade local amazonense e do Brasil.

O que podemos esperar com a formação em serviço refere-se ao debate, análise e reflexão sobre as realidades. A discussão de possibilidades de educação, de práticas pedagógicas significativas diante das arbitrariedades permeadas de ilusões, metáforas,

processos (ex) “inclusão”, de “medidas” de segurança não traz respostas reais à sociedade. Este processo consolida a especificidade do fazer docente em tempos de globalização da economia e de políticas neoliberais (NIETZSCHE, 2019).

O exercício da formação em serviço para professores que atuam no sistema prisional permitiu o pensar sobre as condições veladas da prática pedagógica, da elaboração do planejamento e do plano de aula, do refletir sobre o projeto pedagógico da educação em prisões, do processo de avaliação, das vidas, nas relações entre professores e alunos e alunas encarcerados, dos constrangimentos e dos preconceitos sofridos pelos docentes dentro dos espaços prisionais, e também fora deles ao mencionarem seus trabalhos ou serem confundidos com familiares de presos nas paradas de ônibus nas estradas que levam às penitenciárias.

O nível de realidade dos professores não é o mesmo em todo o Amazonas, tanto pela diferenciação econômica e geográfica quanto pela ausência de formação em serviço para estes docentes. Durante o processo, só conseguimos informações de apenas uma professora do município de Itacoatiara, que afirmou não poder participar das formações por falta de recursos. Já nos demais municípios do estado não obtivemos respostas.

Então, o GEPPPE, através de seus estudos, pensou, junto à Universidade e Pró-Reitoria de Extensão, em formação para professores utilizando o Centro de Mídias da UEA em parceria com a SEAP e o Centro de Formação Profissional do Magistério Padre José Anchieta (CEPAN) para a promoção das formações com base em levantamento diagnóstico da realidade, assinatura de termos técnicos, projetos de formação em serviço e escuta pedagógica. As ações estão em pausa devido às instituições cumprirem medidas de distanciamento social, fato ocasionado pela pandemia de Covid-19. Mas o retorno, previsto para agosto de 2020, conta com a assinatura destes compromissos.

Deste modo, a formação em serviço torna-se urgente, pois implica responsabilidade de todos, Estado, sociedade e economia, entre outros, para a promoção da educação escolar e também de processos de educação não formal, além, ainda, da educação profissional. Assim, pensar em alternativas de formação em serviço, comprometidas com a função social e política da escola, significa trabalhar em função do exercício de cidadania, de uma sociedade democrática e em constante transformação.

Com a formação em serviço, é possível rever o estabelecido, construir propostas de trabalho oriundas das realidades, com projetos de ensino e aprendizagem, compor o professor de conhecimento pautado na formação crítica, respeitando sua autonomia e seu compromisso consigo mesmo, com seu aluno, sua aluna e a sociedade. A experiência para o Estado do Amazonas, de formação em serviço para estes docentes, irá constituir um mapa crítico sobre os ruídos, o silêncio e as vozes dos professores.

Um dos aspectos relevantes na formação em serviço diz respeito à educação não projetada para a diversidade. A educação e as pessoas deste espaço classificam-se como áreas marginais para a sociedade. Então, o primeiro ponto é a garantia de formação

em serviço para os docentes e garantia de educação aos privados de liberdade. Assim, entendemos que apesar das lutas já existentes esta necessidade ainda permanecerá por um longo tempo sem atendimento.

Se não há educação para a diversidade, o que é ensinado aos alunos e professores? O sistema educacional revela uma educação colonizada, na qual as pessoas não se reconhecem no que lhes é ensinado, naquilo que é discutido nos ambientes escolares. Então, para que e para quem é a formação e educação das escolas? Trata-se de manipulação das pessoas por meio da educação, visto que a organização segrega agrupando alunos por série, ano, gênero, identidade, classe social e cultura silenciada (SANTOMÉ, 2011).

Ao pensar a formação em serviço para professores buscamos evitar a argumentação unilateral, a naturalização das coisas, pessoas e discursos, e a imposição de verdades. Se não trabalharmos através da escuta pedagógica, reproduziremos o discurso da exclusão, pois ao não permitir que os docentes falem das necessidades e ponham-se a pensar diante das problemáticas impostas pela BNCC, conduzida pelo modelo neoliberal, deixamos de ouvir suas vozes e implementamos uma maneira sutil de reprodução da sociedade como se atendêssemos aos direitos deles e delas (SANTOMÉ, 2011).

O discurso unilateral faz parte de uma estratégia de exclusão, porque alinha determinados modelos para justificar desigualdades, violência, meritocracia, políticas sociais e perpetuação de concepções dominantes na sociedade (SANTOMÉ, 2011, p. 89).

Então, o ponto chave na formação em serviço é pensar sobre as produções de verdades, as falsidades cognitivas, os truques expostos nos documentos da educação, as concepções racistas, discriminatórias e a política de superioridade presente nos contextos. Na formação, é importante perceber a concepção de direitos humanos que professores receberam como educação formal e social. Nota-se que a luta pela educação democrática e formação atinge um processo histórico de conservadorismo existente no Amazonas.

Portanto, formação em serviço não pode ser caracterizada como instrumento de coação dos docentes, como almejam os sistemas neoliberais, e que, por muitas vezes, assim a implementam, mas deve ser vista enquanto pedagogia social, instrumento de respeito à liberdade de pensar, estudar, falar, criar e construir práticas pedagógicas coerentes com as realidades e necessidades educativas dos discentes e de autoformação dos professores.

3 | PROJETO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E EXTENSÃO

A formação e autoformação de professores em serviço, por meio do projeto ofertado pelo GEPPPE-UEA, pressupõe um fazer educativo reflexivo, investigativo e interativo, pautado nas necessidades e aproximação da escola. Para este processo, a abordagem, os métodos e instrumentos utilizados na pesquisa-extensão justificaram-se através das

escutas pedagógicas e da preparação para o pensamento crítico diante da realidade detectada, com o desenho de possíveis caminhos para a educação em prisões. Isto porque entendemos que “a conversa revela o que não sabemos, do que não podemos” (SKLIAR, 2018, p. 12).

A pesquisa considerou, enquanto instrumento de investigação, o uso da escuta pedagógica no período de dezembro de 2018 a dezembro de 2019, e discussão de nova proposta de formação entre janeiro e julho de 2020, com a possibilidade de reconstrução do processo de formação em serviço. O período de elaboração da nova proposta está em aberto devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19.

No projeto de formação, participaram 33 docentes que atuavam nas salas de aula das unidades prisionais de Manaus-AM. Os docentes dos municípios do interior do Amazonas não puderam participar por ausência de recursos e demandas necessárias às políticas de formação do estado. A meta, então, para o GEPPPE-UEA, é a ampliação da formação e escuta pedagógica dos professores em 2021 por meio do Centro de Mídias da Universidade, e assinatura de Termo Técnico com a SEAP e CEPAN.

Os 33 professores fazem parte da Escola Estadual Giovanni Figliuolo, localizada na BR-174, Km 8, no Complexo Penitenciário Anísio Jobim (COMPAJ), e os professores contemplados foram das unidades prisionais Casa do Albergado, Centro de Detenção Provisória (CDPMI), Centro de Detenção Provisória (CDPMII), Instituto Penal Antônio Trindade (IPAT), Unidade Prisional de Puraquequara (UPP), Centro de Detenção Provisória Feminina (CDPF), Penitenciária Feminina de Manaus (PFM) e Unidade Prisional Semiaberto Feminino (CDPF).

As unidades prisionais do interior do estado do Amazonas, cumpre ressaltar, não foram contempladas com a formação em serviço dos professores devido à falta de infraestrutura predial e pedagógica, impossibilidade de visita técnica por ser pauta de um projeto social sem fins lucrativos, e, portanto, sem apoio financeiro de entidades ou instituições, além da falta também de aparatos de informática e de espaço para as formações. Trata-se do não atendimento a um grupo significativo: Unidade Prisional de Coari; Unidade Prisional João Lucena Leite, de Humaitá; Unidade Prisional de Itacoatiara e Unidade Prisional Mista de Itacoatiara; Unidade Prisional de Maués; Unidade Prisional de Parintins; Unidade Prisional de Tabatinga e Unidade Prisional de Tefé.

As escutas pedagógicas ocorreram nas formações realizadas na UEA. Em 2018, foram cerca de 100 horas de formação, e no ano de 2019 foram 40. As horas de formação variam conforme o sistema prisional e suas atividades envolvendo educação, segurança e disponibilidade dos professores. No mês de dezembro de 2019, os docentes tiveram o processo seletivo encerrado, e em 2020 novos professores estão em fase de contratação.

Foram ofertadas 41 vagas, mas até julho de 2020 somente 26 aprovados apresentaram-se para assumir as atividades docentes na capital do Amazonas. Portanto, a formação de professores em 2020 ainda não teve início e as aulas nas penitenciárias

também não começaram. Há grande incerteza sobre o retorno às aulas, o ambiente das prisões é perigoso e poderá ocasionar a progressão da Covid-19.

A dialógica foi a abordagem utilizada neste espaço de investigação e extensão, visto que através das conversas e escutas podemos entender os universo diversificado das pessoas. A metodologia parte do princípio de que as pessoas são compostas por linhas diversas, algumas duras, outras flexíveis, e outras ainda com discursos de linha de fuga, mas todas as vozes precisavam ser escutadas sem interrupção, sem julgamento, sem pretensão de colocar uma regra ou trilhar um padrão (DELEUZE, 1998).

Adotamos um roteiro com possíveis indagações, porém a escuta deu-se através de conversas ao longo das formações. Os diálogos eram coletivos e individuais. Sentimos que alguns professores queriam falar, já outros tentaram não participar. As condições foram respeitadas e seus nomes, gênero, cor e áreas do conhecimento foram protegidos nesta apresentação, visto que alguns tinham medo de represálias, principalmente advindas da direção da escola.

Assim, a escuta não foi uma entrevista e não seguiu um roteiro fechado. Reunimos questões em que eles poderiam falar ou sugerir. Este processo é importante porque as conversas funcionam como exercícios do pensar (DELEUZE, 2017). Então, a conversa e a escuta pedagógica têm elementos próprios que correspondem às necessidades dos sujeitos enquanto histórias de vida, de formação profissional e de desejos. Com as conversas, optamos por "tecer coletivamente soluções, mesmo sabendo-as provisórias, [...] para efetivação de aprendizagens coletivas e para a tessitura de relações [...] entre os diferentes saberes" (REIS; OLIVEIRA, 2018, p. 66-7).

As escutas ocorreram em encontros matinais e duas vezes tiveram uma carga horaria integral de 8 horas, totalizando mais 40 horas de trabalho entre 2018 e dezembro de 2019. Apontamos especificamente 40 horas de escuta porque tivemos outros momentos de formação, estudo e aprendizagem com outras metodologias de formação e autoformação.

Devidamente autorizadas pelos professores, as escutas foram gravadas e transcritas para estudos posteriores e retomadas de reflexão e análise sobre aspectos relacionados à identidade docente e seus rearranjos nos espaços de educação em prisões. Neste sentido, os aspectos discutidos eram relembrados através de escritas no quadro branco, elaboração de cartazes e apresentação das palavras e temas em Power Point, os quais originaram o desenho da Figura 1, a seguir, que corresponde à escuta pedagógica e suas implicações.

Figura1 – Escuta Pedagógica: roteiro de conversas e soluções

Fonte: Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GEPPPE), 2020. Mapa conceitual elaborado por Emerson Saraiva

Toda a organização da escuta pedagógica e das conversas permeou as oficinas de formação em serviço, elaboradas para atender às necessidades de leitura, escrita de professores e discentes, e da proposta de formação específica para alunos e alunas que iriam participar do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em todos os aspectos da pesquisa, a base foi o diagnóstico da realidade escolar em prisões. Os dados eram analisados, confrontados e expostos aos professores para discutir caminhos para educação. Descobrimos, nas escutas, que muitos docentes desenvolveram metodologias de formação com seus alunos e intervenção pedagógica, trabalhando com desenhos, músicas e arte, independentemente de suas áreas de conhecimento.

A avaliação neste ambiente, apesar das provas e cobranças estruturadas pelo modelo de escola vigente em nossa sociedade, acaba por compreender o mundo dos alunos e suas peculiaridades, até mesmo com respeito à evasão dentro do espaço de encarceramento.

A metodologia da escuta teve a participação direta de duas acadêmicas de Letras, dois acadêmicos de Pedagogia e um acadêmico de Matemática. Estes compuseram a equipe de iniciação à pesquisa e extensão, que atuou na formação dos professores e visou à compreensão da realidade da educação em prisões e ampliação das visões de mundo do futuro docente. Tal integração acabou aguçando a possibilidade de outras pesquisas na área por parte destes acadêmicos e do grupo de estudo.

4 | RESULTADOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: NARRATIVAS, ESCUTAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS

O grande desafio da formação em serviço é pensar para além do que é dado, refletir sobre os processos tidos como verdades, pois o sistema de globalização da economia impacta diretamente na educação e na sociedade. Com isso, o espaço prisional ganha outro sentidos, que são de polarização, pois desenvolvem-se muitas tecnologias de produção de silêncio, produção de distâncias temporais da realidade e produção de extraterritorialidade, nas quais a condição humana é de refugo (BAUMAN, 1999, p. 31).

A extraterritorialidade significa regulação e controle, em que vários agentes atuam de modo a manter a ordem e implementação da globalização e o neoliberalismo como política de homogeneização ou política de sociedade perfeita. Essas forças anônimas assim o são porque não possuem claramente domicílio e movem-se rapidamente pelos espaços e territórios, demandando discursos de "universalização" e conceitos polissêmicos de "civilização, desenvolvimento, convergência e consenso, apresentando-se em desordem de sentidos" (BAUMAN, 1999, p. 31).

Essa desordem de sentidos pode ser observada nas narrativas e escutas pedagógicas, a seguir, em que se percebem situações de repressão, medo, preconceito, classe, educação, poder e soberania, liberdade e prisão. Para ilustrar este processo, foram selecionadas 5 narrativas de um total de 33 escutas. O limite de espaço textual não nos permite colocar aqui todos os registros e suas análises. Então, as escutas e narrativas presentes neste trabalho são parte de um material maior e muito importante para discussão da educação em prisões.

As narrativas extraídas das escutas pedagógicas permitem a reflexão acerca do que é estabelecido como correto, motivam o exercício do pensar e do sentir sobre determinados aspectos, situações e pessoas, bem como a promoção da educação na relação com o mundo e com os indivíduos em situação de restrição e privação de liberdade (LARA, 2003, p. 11-2).

Neste sentido, Tardif (2014, p. 161) salienta que os professores, ao utilizarem "diferentes saberes", obtidos nas escutas de si mesmos e na escuta coletiva dos demais colegas de trabalho, evidenciam que estes saberes não são somente "cognitivos", mas saberes mediados pelo "trabalho" do docente que apresenta princípios, desejos, necessidades, imposições e implicações para o pensar, analisar, "enfrentar e solucionar situações cotidianas".

As narrativas serão apresentadas, a seguir, através de letras do alfabeto, denominando os participantes como Docente A, B, C, D e E, para a proteção de identidade, integridade física, moral e pedagógica dos professores da educação em prisões.

Na primeira narrativa, obtida na formação de professores, em agosto de 2019, o Docente A apresenta-se e fala sobre sua identidade profissional:

> Meu nome é A, [...] da escola da Seduc, dentro do sistema prisional. Como que a minha identidade profissional se construiu, não é? Na verdade, ela nem tá construída ainda, não é? É todo dia um pouquinho e a cada ano, a cada novo ciclo, eu vou vendo coisas diferentes. Como o professor estava falando: a gente nunca sabe o que vai acontecer, entendeu? E eu meio que fui jogada ali dentro com 18 aninhos, não é? E... eu nem sei. Tu sabias que essa pergunta agora me pegou? Não é fácil! Então eu fui meio que construída na prática e na marra, aprendendo na prática como os índios. Eu fui aprendendo com a diretora anterior que aprendeu com a anterior e nós vamos passando para frente os poucos ensinamentos e que, com o passar dos anos, vai se tornando meio que [...] obsoleto, algumas coisas você já não tem mais, eu já tenho que aprender de uma outra forma a como resolver alguns problemas atuais (DOCENTE A, 2019).

Na escuta do docente, é perceptível a falta de tempo para pensar a prática pedagógica, corroborando o fato de que os afazeres da escola nos espaços da prisão produzem uma extraterritorialidade que amplia a ausência do pensamento sobre si mesmo e suas práticas. A necessidade de trabalho e sustento revela a dinâmica da escola, cheia de normativas e imposição de compor este espaço como lugar de trabalho (BAUMAN, 1999).

Aquilo que deveria ser explícito à mente, na reflexão diária, fica guardado, escondido até que seja estimulado a sair. Isto acompanha uma disfunção entre teoria, prática e sociedade, porque há cisão entre determinação econômica, que induz a ida do docente ao trabalho em meio àquilo que ele enxerga como periculosidade, e a construção de um mundo socialmente mais justo e igualitário para todos (TADEU, 2011).

Quanto à formação em serviço, a denúncia do Docente A, que vai aprendendo "na prática e na marra", revela a falta de políticas públicas neste quesito, expondo a indiferença do governo estadual do Amazonas e Secretaria de Educação e Departamento de Políticas e Programas Educacionais, além de outros setores da sociedade. Sobre isso, Onofre (2017, p. 38) salienta que:

> Implementar diretrizes constitui-se em ato político que requer um esforço de órgãos públicos em diferentes esferas da sociedade civil, das universidades e de todos os envolvidos com a educação nesse contexto singular que é o do espaço prisional.

A narrativa do Docente B, a seguir, configura as políticas expressas na sociedade pós-moderna, as quais revelam o passageiro, as mito-ironias do virtual e da imagem, que o sociólogo Jean Baudrillard discute em Tela Total[1]. No mês de dezembro de 2019, na avaliação da formação em serviço, o Docente B diz que:

> Tudo está em movimento e se está tudo em movimento eu não posso ter padrão profissional formado. Eu estou sempre construindo, essa é a base. E dentro do sistema para você construir, você tem que interagir com todos os aspectos que diariamente você encara como desafio. Começando da entrada até a volta, a saída. Então, a gente está tremendo momento de mudança que

1 BAUDRILLARD, Jean. **Tela total**: mito-ironias do virtual e da imagem. 5ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2011. A obra reúne uma série de artigos publicados por Jean Baudrillard no jornal parisiense *Libération*. A partir dos fragmentos de um mundo paradoxal, o autor constrói uma teia vertiginosa a respeito dos principais dilemas do final do século XX.

> tudo é volátil. Qualquer hora e momento as coisas são imprevisíveis e a gente tem que tá preparado para encarar o imprevisível. Eu acho que essa é a formação que exige hoje. A minha formação universitária, minha formação de professor, que não era de cadeia, eu tive que desconstruir. Lá dentro não serve, aquele padrão que aprendeu aqui fora, lá dentro não serve em nenhum momento a não ser para você se posicionar diante do desafio, mas as palavras-chave se chamam mudança e percepção (DOCENTE B, 2019).

A formação inicial e continuada de professores, bem como a formação em serviço, requerem uma dimensão de pesquisa social. Diante da narrativa acima, percebe-se que o currículo das universidades e da escola básica não enxerga a sociedade e suas problemáticas. Não há, nos cursos, preparação para a diversidade nem fundamentos para educação de jovens e adultos ou para encarar que somos a 2ª sociedade global em encarceramento em massa.

Esses assuntos são invisíveis, cobertos por um discurso conservador que é o próprio niilismo irônico, e revelam uma sociedade envolta no "vírus do aleatório", que dissemina uma menor compreensão da existência, uma banalidade sobre a verdade, a vida, o sonho, a morte e a realidade (BAUDRILLLARD, 2011, p. 07).

Embora os Docentes A e B afirmem que estão em constante construção e movimento, que ideologias embasam seus discursos? Será que há condicionantes entre a teoria, a prática pedagógica e a sociedade? Será que isso se revela em seu pensar? Há um perigo que cerca esses discursos.

Nesta perspectiva, a formação em serviço, por seu posicionamento crítico, serve como instrumento para que os professores percebam "a desertificação sem precedentes do espaço real e de tudo o que nos cerca" (BAUDRILLLARD, 2011, p. 17). Não se trata de mudar o pensamento do docente de modo a treiná-lo. Pelo contrário, trata-se de levá-lo à liberdade de pensar sobre si mesmo, sua identidade e construção diária, seus condicionantes sociais, políticos e econômicos e sobre sua prática pedagógica na transformação da educação em prisões.

Os dados referentes à escuta pedagógica na formação em serviço contaram com 140 horas de formação docente entre 2018 e dezembro de 2019. Na Tabela 1, a seguir, é possível visualizar os períodos (anos), docentes, discentes e formações realizadas no desenvolvimento deste processo:

Ano	Docentes	Discentes	Quantitativo de Formações em Serviço	Observações
2018	33	230	8F - 100h	Formação UEA; Foco na segurança, mediado pelas últimas rebeliões; Parcerias em discussão; Certificação via UEA; **100h de formação em serviço**; 40h de pesquisa em campo (UEA); 40h de estudo; 20h de planejamento; **Das 100h de formação, 30h foram de escuta pedagógica e ocorreram em atendimentos individuais e coletivos, presencialmente, por telefone ou via WhatsApp.**
2019	33	501	5F - 30h	Formação UEA; Foco na Segurança mediado pelas últimas rebeliões; Parcerias, setores e sociedade civil; Certificação UEA; **30h de formação em serviço;** 30h de pesquisa em campo (UEA); 20h de estudo; 20h de planejamento; **10h de escuta pedagógica ocorreram em atendimentos individuais e coletivos presencialmente, por telefone ou via WhatsApp.**
2020	Previsão: 41	Previsão: 1000	Previsão: Formação em Serviço para docentes do estado do Amazonas – IPTV.	Previsão de Atividades em debate; Reuniões de Elaboração do Plano de Educação em Prisões; Contratação de Professores; Volta às aulas – Pandemia – Covid-19; Formulação de Projeto de Formação em serviço de Professores que atuam no Sistema Prisional com Educação.

Tabela 1 – Formação em serviço, escuta pedagógica e atividades de 2020

Fonte: Dados do CNJ-SEAP/ESAP, GAED/SEDUC, GEPPPE. Coleta em Julho de 2020

A captação das narrativas, na escuta pedagógica, permitiu-nos assumir uma posição de investigação e enfrentamento, por parte da Universidade, quanto à realidade de inexistência de política de formação de professores para a educação em prisões no Amazonas.

Enquanto aprendizado, a escuta é complexa, precisa ser sensível, dialógica, crítica, ter ouvido e olhar investigativo, e, ao mesmo tempo, pedagógico do cotidiano escolar e da educação em espaços de restrição e privação de liberdade.

Nesse processo, também há o intuito de promover, a partir dessas escutas, outras conversas, debates, estudos, planejamentos e avaliações coerentes com a realidade. Esta complexidade precisa enxergar aqueles que são tratados na sociedade como dejetos sociais. É, portanto, essencialmente necessário importar-se com a vida, com a mudança social, com a democracia, com a educação (LUCENA; SARAIVA; ALMEIDA, 2016).

A narrativa do Docente C, em escuta pedagógica coletiva realizada em julho de 2019, demonstra a importância da escuta complexa, sensível e dialógica que oportuniza outros diálogos: “ministrar aulas para os alunos e alunas encarceradas trouxe a mim a necessidade de me reinventar” (DOCENTE C, 2019). O professor disse, ainda, nas rodas de conversa, que eles, os docentes, faziam o processo inverso dos presos, porque tinham que se encarcerar e desencarcerar todos os dias para levar educação a pessoas excluídas do jogo social.

O Docente C afirmou também que “o mais difícil é chegar até a escola”, e que “demora muito tempo para os alunos chegarem à sala”. Assertivo, acrescenta: “Cada um fala um coisa. Há contradição entre fala do diretor, fala do agente, fala do aluno. É um telefone sem fio” (DOCENTE C, 2019).

Pelo que foi relatado até aqui, percebe-se que há em comum, nas falas dos professores, evidências das dificuldades geradas pelos muros das prisões e pela ausência de um sério trabalho coletivo entre todos os envolvidos no sistema prisional para garantir, de fato, o direito à educação.

Os desafios oriundos da educação em prisões impactam na estrutura pedagógica e organizacional das escolas localizadas nas penitenciárias. Então, a escola tem lugar? Em penitenciárias, há espaço para a escola? A resposta está na Constituição de 1998, ao referendar o direito à educação. Contudo, para o cumprimento, de fato, desse direito, precisamos de compromisso das pessoas e instituições, dos políticos, da sociedade e dos setores econômicos, bem como dos prefeitos, governadores e presidente com a causa da educação em toda a sua diversidade.

O que torna a prática pedagógica incoerente é ministrar aulas desprovidas do pensar, assumindo vagos protocolos de ensino que não correspondem às necessidades de aprendizagem dos alunos, e tornam a educação desconexa com o desenvolvimento humano. Nas prisões, isso é muito complicado.

A fala do Docente D, abaixo, mostra este processo de situações voláteis na educação em prisões:

> Então, dentro do sistema prisional a gente tem uma dificuldade, porque, por exemplo, eu já passei por três unidades. Então, por cada unidade que você passa é uma realidade, é um contexto diferente. Todo dia você trabalha com uma equipe diferente, porque eles trabalham por equipe, por turno. Um dia tira uma equipe, outro dia é outra equipe. E como docente você nunca sabe, de repente você chegou para trabalhar, para dar aula. Mas você nem sabe se vai dar aula naquele dia. Então... é volátil, como o colega falou. E isso mexe um pouco a cabeça do professor, porque aqui fora você está acostumado a cumprir o calendário, a cumprir as regras direitinho e lá dentro não é assim. Lá dentro tem suas próprias regras e o professor precisa… é um jogo de cintura que você precisa ter e na hora que der, quando der, você tem que dar sua aula. E às vezes nós fazemos o que... a gente dá uma aula de religião, português e ciências... tudo junto. Uma coisa vai puxando a outra, então o professor começa a criar essa identidade de uma pessoa que precisa ter jogo

de cintura para poder ensinar, e deixar alguma coisa para eles lá (DOCENTE D, 2019).

A narrativa demonstra que o tempo de educação, da formação, da escola é outro tempo, diferente do tempo determinado fora da prisão. Assim, são necessárias políticas direcionadas para a educação em prisões, a partir da escuta dos professores, da necessidade de ensino e aprendizagem, e da adequação de calendários, ano escolar e prática docente, tudo pautado em projeto pedagógico específico por unidade prisional, pois cada uma delas funciona com pessoas diversas e processos de segurança diferenciados.

Em busca de instrumentos de amparo legal no Conselho de Educação do Amazonas, sobre a pauta da educação em prisões, informaram-nos da inexistência de documentos específicos para este tipo e modalidade de educação. Outra denúncia velada é a respeito do processo seletivo de professores que vigorou até o final de 2019. Tal processo foi reeditado, prolongado e renovado nos últimos anos, e os docentes, a partir da lógica deste documento, ministram aulas na sua área de formação e em outras áreas pedagógicas sem a devida comprovação de formação.

Esse cenário revela o processo de *uberização* na educação. Trata-se de um novo trabalho precarizado, com organização baseada na "economia do compartilhamento", que, pontualmente na educação, é pensada como "movimento social" que poderá remodelar a sociedade inteira, uma vez que se refere a um "modelo flexível de trabalho" (SLEE, 2017, p. 45).

É o caso dos professores em atividades nas prisões, no estado do Amazonas, pois as narrativas revelam que eles não possuem uma sala fixa de aula, e são enviados para lecionar em outras salas de unidades prisionais diferentes, e, ainda, realizam aulas de distintas áreas do conhecimento, independentemente de sua formação.

Há relatos de professores de Química que disseram ministrar aulas de Matemática e Física. E alguns docentes de Matemática afirmaram ministrar aulas de Geografia, História, Língua Portuguesa. A pergunta que nos inquietou foi sobre a razão de não reclamarem? As respostas, unânimes, foram por que simplesmente eles não eram professores efetivos, mas contratados através de processos seletivos, e, portanto, descartáveis para o sistema.

Estas escutas revelaram a clara precarização da educação e do trabalho docente, e demonstraram como a educação vem se tornando moeda de troca, negócio lucrativo e de privilégios na sociedade moderna. A narrativa do Docente E, a seguir, articula-se com a fala dos demais professores participantes da pesquisa que atuam no sistema:

Eu trabalhei no IPAT esse ano, eu fiquei no IPAT, mas eu já fui meio rodada, não é? Eu já fui para... UPP, também já trabalhei no feminino e esse ano eu trabalhei no COMPAJ e depois houve uma troca de professores, acabei indo para lá. Então, fica assim um pouco meio difícil, não é? Porque você é... por exemplo, com essa troca de unidade, por exemplo, tu já estavas ali formada com os alunos e de repente, em abril, sai e vai para uma outra, forma uma outra turma com outros alunos em outra unidade. Então, tudo isso a gente

> vai perdendo, mais ou menos, um equilíbrio, não é? E, tipo assim, você faz o planejamento como lá fora, nós fazemos o planejamento, mas ele fica só na teoria, porque você não usa ele na prática, porque não dá. Como os outros professores falaram: não dá! Você não tem... "hoje vou dar uma aula de biologia", não é bem assim, entende? Os minutos que você fica lá dentro, o tempinho que você fica lá dentro, você tem que fazer um milagre e tem que dar várias disciplinas para poder não perder tanto, entende? Porque se você for fazer assim, você acaba prejudicando os alunos. "Ah, eu vou dar só uma disciplina e não outras" (Docente E, 2019).

A ausência de escuta pedagógica na educação para a construção de uma política de formação e de ensino-aprendizagem nas escolas prisionais demostra que a educação escolarizada é, de certa maneira, a reprodução dos ideais de modernidade e do iluminismo (TADEU, 1996, p. 251).

Se o objetivo da educação escolar era o de educação, igualdade, liberdade e fraternidade, então, perguntamo-nos, o que ela anda produzindo? Temos, cada um de nós, as respostas. Precisamos, então, decidir se será uma escola da transmissão ou uma escola do pensamento, da reflexão, porque cometemos vários crimes pedagógicos ao não permitir que os alunos extravasem seu pensar, sua lógica de vida, de projeto.

Com as escutas pedagógicas e as narrativas docentes, tornaram-se claras a produção de silêncio, a produção de distanciamentos temporais da realidade e a produção de extraterritorialidade com a educação em prisões, nas quais a condição humana é de refugo (BAUMAN, 1999, p. 31).

A ideia da prisão em movimento, infelizmente, segue a mesma lógica do valor em movimento, descrito por Harvey (2018), e se amplia para as demandas educacionais, já que estamos numa sociedade em rede. Como foi possível perceber, a prisão tem um sentido social, assim como a educação. Por isso mesmo há variadas narrativas que têm transformado a educação e o espaço prisional em mercadoria. O mecanismo de determinação de liberdades se expressa nos conteúdos, nas áreas do conhecimento e na *uberização* do trabalho docente.

Há um cuidado enorme por parte do GEPPPE em discutir esses processos com os professores, porém é necessário ter paciência com sua transformação e seu tempo de mudança diante do programado. Os termos polissêmicos trabalham de acordo com os senhores do poder, desse modo, o discurso de diversidade pode conter fundo neoliberal, liberal, progressista, social e uma variedade de conceitos e concepções.

Precisamos combater a elaboração de novas formas de individualismos, de reprodução e normatização da sociedade em função de suas políticas de expansão do consumo. Há discursos cada vez mais violentos de crescimento financeiro, meritocracia e circulação do capital. Esse movimento não permite escutas pedagógicas, nega as narrativas e reduz a liberdade e a educação a simples mercadorias postas em prateleiras, inclusive nas virtuais, para serem consumidas e ofertadas por "facções do Capital" (HARVEY, 2018, p. 29).

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de formação em serviço e a escuta pedagógica com docentes das unidades prisionais permitiram, em seu lócus de trabalho, o pensar sobre as conexões do mundo com as práticas pedagógicas a partir das histórias, relatos e necessidades de ensino, aprendizagem, formação e autoformação docente.

Nessas escutas, foi possível compreender as forças motrizes que conduzem a nortização da educação, seus princípios e implicações. Assim, a formação em serviço mostrou-se essencial para o fortalecimento da identidade docente dos professores que atuam em prisões. Constatou-se a fragilidade na oferta e na produção de políticas de formação pedagógica em serviço para atuar com criticidade em espaços de privação de liberdade.

Verificamos, ainda, a existência de *uberização* e trabalho flexível com os professores destinados a esta área e modalidade de educação, e que o processo seletivo de docentes apresenta falha nas condições de atendimento ao trabalho e à assessoria na prática pedagógica.

O desenvolvimento das atividades tem sido permeado nos últimos anos por medos, anseios e lutas. Os desafios apontados nas escutas e apresentados nesta pesquisa também revelaram o receio de represálias. O acesso aos dados da educação tem sido particularmente difícil, portanto, aqui registra-se a necessidade de pesquisa, ciência e educação como instrumentos de liberdade.

Com a crise de saúde pública mundial, causada pela Covid-19, a educação encontra-se em risco e sua readequação corre sérias ameaças de usos de softwares educacionais em substituição ao trabalho docente, inclusive em prisões, podendo desencadear nova massa de excluídos sociais em nível global. Isto depende, claro, de políticas e acordos relacionados ao neoliberalismo e à globalização da economia, com projetos de lucros implementados pelos chefes de Estado e seus ministros, sempre pautados em compromissos com o grande capital.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. **Tela total**: mito-ironias do virtual e da imagem. 5ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; pólen, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 22ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1ª Reimpressão, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica**: Marx e o capital do século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.

LARA, Nuria Pérez de. Prefácio: **Pensar muito além do que é dado, pensar a mesmidade a partir do outro que está em mim**. In: SKLIAR, Carlos. Pedagogia do (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse ai? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LUCENA, Ana Maria S.; SARAIVA, Emerson S. Silva & ALMEIDA, Luís Sérgio C. (2016). **A Dialógica como Princípio Metodológico Transdisciplinar na Pesquisa em Educação**. Millenium, 50 (jan/jun). p. 179-196. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/Millenium50/9.pdf. Acesso em: 03 fev. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre Verdade e Mentira**. (Coleção Nietzsche). Lebooks Editora. Edição do Kindle. Amazon, 2019.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola na prisão: caminhos e ousadias na formação de professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte. v. 26, n., p. 169-181, jan-abr, 2017.

REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Brabosa de. Aprendizagens coletivas e ecologia dos saberes: as rodas de conversa como autoformação contínua. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia da pesquisa**: por que não? 1ª reimpressão. Rio de Janeiro? Ayvu, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O cavalo de troia dos conteúdos curriculares**. In: APPLE, Michel W. Educação crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia da pesquisa**: por que não? 1ª reimpressão. Rio de Janeiro? Ayvu, 2018.

SLEE, Tom. **Uberização**: a nova onda do trabalho precarizado. São Paulo: Editora elefante, 2017.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TADEU, Tomaz. **Identidades Terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 10

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

Data de aceite: 03/10/2022

Maria Ilda de Ornelas Velosa Costa
Aluna do 2º ano do doutoramento em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa

RESUMO: A sociedade é uma consequência das sucessivas mudanças, sociais e económicas, que têm ocorrido ao longo dos tempos. Na atualidade, devido aos avanços científicos, técnicos e tecnológicos bem como aos fenómenos da globalização, a metamorfose social e do mundo que nos rodeia é cada vez mais rápida quase não havendo tempo para refletir e se adaptar ao presente. No vaivém da multiculturalidade onde impera a diversidade, mas que se deve cultivar o respeito pela dignidade humana e igualdade de oportunidades, há que promover valores humanistas os quais devem ser o propósito da educação. O Professor faz parte desta sociedade em constante e acelerada transformação e tem como principal missão formar jovens, futuros adultos, que sejam responsáveis, críticos, reflexivos, interventivos e autónomos, capazes de respeitar 'o outro' e o meio ambiente, isto é, preparar jovens que sejam capazes de promover uma sã e harmoniosa convivialidade. Assim, para melhor compreender as dinâmicas sociais e do meio envolvente, para fazer face à diversidade que é transportada para o interior da escola, o professor sente necessidade de atualizar e ou renovar conhecimentos, capacidades e atitudes na modalidade de formação contínua tendo consciência que, num contínuo processo de reflexão – ação, o lugar da formação é o lugar da profissão. Tendo como suporte as ideias gerais expostas, apresenta-se como tema de investigação os desafios da contemporaneidade e a formação de professores. Com base neste tema, formulou-se a seguinte questão: De que modo a formação de professores pode contribuir para uma melhor compreensão dos desafios associados à contemporaneidade? Partindo desta questão, o objetivo geral do estudo consiste em compreender a relevância da dualidade formação de professores – sociedade contemporânea. É uma investigação de âmbito qualitativo com recurso ao inquérito por entrevista para a recolha de dados e à técnica de análise de conteúdo para a respetiva análise. Os resultados apontaram para o facto de a formação de professores ser relevante porque a sociedade está em constante mudança social e tecnológica e o professor precisa atualizar-se, através da formação, para poder responder aos desafios, nomeadamente, os do seu quotidiano profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Contemporaneidade; Desafios sociais; Formação de professores.

THE TRAINING OF TEACHERS IN CONTEMPORARY

ABSTRACT: Society is a consequence of the successive changes, social and economic, that have taken place over time. Currently, due to scientific, technical and technological advances as well as the phenomena of globalization, the social and world metamorphosis around us is getting faster and faster, with almost no time to reflect and adapt to the present. In the coming

and going of multiculturalism where diversity prevails, but respect for human dignity and equal opportunities must be cultivated, humanist values must be promoted, which must be the purpose of education. In the coming and going of multiculturalism where diversity prevails, but respect for human dignity and equal opportunities must be cultivated, humanist values must be promoted, which must be the purpose of education. The Teacher is part of this society in constant and accelerated transformation and its main mission is to train young people, future adults, who are responsible, critical, reflective, intervening and autonomous, capable of respecting 'the other' and the environment, that is, preparing young people who are capable of promoting a healthy and harmonious conviviality. Thus, in order to better understand the social dynamics and the surrounding environment, to face the diversity that is transported to the interior of the school, the teacher feels the need to update and/or renew knowledge, skills and attitudes in the form of continuous training, being aware that, in a continuous process of reflection-action, the place of training is the place of the profession. Having as support the general ideas exposed, the challenges of contemporaneity and the formation of teachers are presented as a research topic. Based on this theme, the following question was formulated: How can teacher education contribute to a better understanding of the challenges associated with contemporaneity? Starting from this question, the general objective of the study is to understand the relevance of the duality of teacher education – contemporary society. It is a qualitative investigation using the interview survey for data collection and the content analysis technique for the respective analysis. The results pointed to the fact that teacher training is relevant because society is in constant social and technological change and the teacher needs to update himself, through training, in order to respond to the challenges, namely those of his professional daily life.
KEYWORDS: Contemporaneity; Social challenges; Teacher training.

INTRODUÇÃO

Com a entrada no século XXI, na perspetiva de Delors (2005), hoje, o destino do ser humano não se limita à escala local, mas sim reveste-se de oportunidades à escala global, isto é, a humanidade está cada vez mais sujeita a uma interdependência mundial a vários níveis, nomeadamente, científico, político e cultural. O mercado livre, a livre circulação, o fim das fronteiras económicas complementada com as tecnologias de informação e comunicação promovem, nos indivíduos, uma consciencialização de globalização. Todas estas alterações à realidade do mundo atual desencadeia um sentimento de angústia e incerteza dificultando a procura de soluções, para os problemas, à escala mundial.

Já a uma escala local, e porque a formação de cada um passa pela escola, o professor é um profissional essencial à construção da instituição escolar. No desempenho da sua profissão, contribuem com os seus saberes (conhecimento), com os seus valores (relacionamento interpessoal) e com as suas capacidades para a construção de uma escola que se quer de qualidade. Porém, segundo Ramos and Afonso (2013), num "cenário contemporâneo, marcado por transformações e desafios, a atuação do professor torna-se cada vez mais complexa" (p.13644) levando-o a uma reflexão e análise contínua sobre

o seu modo de trabalho e a sua prática em contexto de sala de aula, com o objetivo de melhorar a sua ação.

Com este estudo, de natureza qualitativo, pretende-se compreender a relevância da formação docente face aos desafios da sociedade contemporânea, a dita sociedade do conhecimento. Dos resultados obtidos, depreende-se que o professor sente necessidade de se atualizar de forma continua para poder dar resposta aos dilemas da contemporaneidade resultantes de uma sociedade que está em mudança económica, cultural e social.

O professor, segundo Silva et al. (2017), informa-se e forma-se dentro da sua profissionalidade procurando adaptar-se à nova educação com o objetivo de, por um lado, ajudar as pessoas e procurar formar cidadãos críticos capazes de dar a sua opinião e respeitar a opinião dos outros e, por outro, que consigam enfrentar e resolver crítica e criativamente os problemas sociais e ou ambientais.

DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A sociedade nunca foi constituída por um todo uniforme em que todos têm os mesmos ideais, os mesmos interesses. Porque ninguém vive sozinho, a sociedade encontra-se organizada em grupos (familiar, religioso, desportivo, etc.) estando, também, dividida em classes sociais representadas, frequentemente, por oprimidos e opressores, ou seja, pelos que são obrigados a trabalhar para sobreviver, e pelos que detêm o capital financeiro e com ele todos os meios de subsistência e têm, igualmente, por objetivo aumentar os seus dividendos (Mashiba, 2013). Ainda segundo o mesmo autor, associado à revolução industrial e ao aumento do capitalismo surge a necessidade de aumentar a produção de bens onde a mão de obra passou a ser grandemente substituída pelo uso de máquinas para produção em série pelo que agravou ainda mais a diferença de classes sociais. Deste modo, vivia-se numa sociedade fechada gerida pelo capitalismo – uma sociedade moderna, mas sólida e de tendências rígidas, firmes. Era necessário haver uma tomada de consciência das mudanças que estavam a acontecer no mundo contemporâneo e o cidadão integrar-se numa sociedade em mutação o que Bauman (2001) designou de "modernidade líquida" com tendências voláteis onde há uma constante necessidade de adaptação tal como a fluidez que um estado líquido consegue fazer.

A sociedade tal como refere Nóvoa (2019) está em constante metamorfose, tornou-se mais veloz e evidente com os avanços científicos, tecnológicos e com os fenómenos da globalização. Tudo acontece e se transforma muito rapidamente numa sociedade de consumo onde o ter é mais importante que o ser e os valores tal como a amizade, o respeito pelo outro e o amor tornaram-se banais. Nesta correria desenfreada, que é a vida contemporânea, não há tempo para se prender ao passado, pois a ansiedade e a insatisfação do presente são tão grandes que o sujeito está em constante procura de "novas-realidades" - 'vida fluida'. Porém, a revolução tecnológica impulsiona novas formas

de socialização, nova identidade tanto individual como coletiva favorecendo a comunicação com o outro, com o cidadão do mundo.

Esta "*modernidade líquida"* que assola a sociedade contemporânea, onde está tudo em mudança e onde se assiste à volatilidade da vida, das relações, particularmente sociais e económicas, não é possível ter a garantia de um trabalho para toda a vida, daí a necessidade de munir o cidadão do mundo com competências tais como: espírito crítico e criativo, autonomia, responsabilidade, capacidade de resolução de problemas, ser tolerante, respeitar o outro e o meio ambiente, que lhe permitam a adaptação às diferentes oportunidades que possam surgir. Deste modo, a escola tem a obrigação de garantir a aquisição dessas ferramentas e capacidades. Para tal, o professor que está na linha da frente no que respeita à formação integral do aluno (Nóvoa, 2019) e, porque não é imune à fluidez dos acontecimentos da contemporaneidade, precisa atualizar-se de forma continua procurando fazer formação tanto na sua área científica como em áreas mais transversais.

FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

As mudanças que ocorrem, no dia a dia estão associadas aos meios de comunicação, aos avanços técnicos e tecnológicos, à divulgação de informação e ao desenvolvimento social e educacional os quais criam novos e grandes desafios aos professores e à escola.

A massificação do ensino trouxe para o interior da escola uma população diversificada com interesses completamente distintos. Daí adveio a necessidade de implementar um modelo de ensino, ou seja, uma educação de qualidade que chegasse a toda a população estudantil. A educação não é um conceito estanque pelo que, segundo Nogueira (2015), a ideia de qualidade da educação é dinâmica e depende "do contexto histórico, cultural e temporal" (p. 161). Por sua vez, na senda de Delors (2005), a educação de qualidade deve garantir a todos, uma participação ativa, responsável e crítica na sociedade, de forma que todos se tornem cidadãos do mundo. Para tal, há que dotar os professores com uma formação de qualidade, ou seja, com uma formação adequada às exigências da comunidade escolar e da sociedade em geral.

A formação docente começa com a formação inicial que, devido à fluidez da sociedade, é apenas 'a rampa de lançamento' para uma formação que tem de ser permanente, isto é, uma formação ao longo da vida, de modo que o professor se muna, continuamente, de ferramentas, estratégias e competências para proporcionar formação adequada ao espaço e tempo dos cidadãos (alunos) tornando-os seres responsáveis, transformadores, críticos e cultos. Deste modo, o professor é um dos agentes responsáveis pela transformação da sociedade enfrentando grandes desafios para poder dar resposta às solicitações e exigências da atualidade (Prado et al., 2013).

A qualidade do ensino assenta, também, no princípio da '*Educação para o*

Desenvolvimento Sustentável' em todos os seus domínios, isto é, a educação. O ensino pretende promover o desenvolvimento de competências, capacidades, atitudes e valores que garanta, por um lado, o bem-estar de cada um e, por outro, um equilíbrio harmonioso do indivíduo com o ambiente e com o outro. Assim, a escola tem que promover a aquisição de consciência para a sustentabilidade tanto social como ambiental, pois só na tomada de consciência é que se age em coerência (Nogueira, 2015).

Com a massificação do ensino, a heterogeneidade de alunos em sala de aula aumentou e o professor precisou de adquirir competências profissionais para poder chegar a todos os alunos da melhor forma possível. Segundo o mesmo autor, Nogueira (2015) a qualidade da educação passa pela formação de professores de forma contínua. A formação contínua irá promover, nos intervenientes, o desenvolvimento em vários domínios, tais como: domínio de atitudes e valores, domínio de capacidades reflexivas e investigativas, colaborativas e relacionais, domínio de competências didáticas, organizacionais, técnicas e de gestão; etc.

Atualmente, a escola vive tempos muito conturbados, uma incerteza constante arrastada pela volatilidade da sociedade contemporânea contaminada por uma fluidez de discursos que absorve todo o espaço, físico e mental, e condiciona os modos de pensar o futuro e de agir no presente. Na perspetiva de Nóvoa (2009), surge a "necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão" (p.28). Segundo este autor, não há melhor espaço para aprender a profissão docente do que a escola no diálogo, na troca de experiências, de práticas e de estratégias com os outros professores, nomeadamente, com os mais experientes. O autor afirma, ainda, que a reflexão conjunta sobre as práticas contribui para a formação docente e permite transformar essa prática em conhecimento. Ainda segundo Nóvoa (2017), é preciso conceber "espaços e tempo que permitam um trabalho de autoconhecimento e de autoconstrução" (p. 1221) a cada docente, pois não há duas pessoas iguais - 'dimensão pessoal' pelo que cada um (professor) tem de encontrar a sua maneira própria de ser profissional - 'dimensão profissional'. Ora, na complexa missão do "aprender a ser professor", a formação de professores sairia muito mais enriquecida, se fosse organizada e ou pensada com base em situações concretas do contexto escolar (insucesso, indisciplina, programas de ação educativa entre outras situações).

Em suma, para fazer face aos desafios da contemporaneidade, o professor deve preocupar-se com o seu desenvolvimento profissional, num crescendo de aprendizagem e melhoria das práticas docentes com o objetivo de promover transformações na comunidade educativa, famílias e comunidade envolvente (Nogueira, 2015). Por outro lado, o professor deve fazer formação para se sentir atualizado e, desse modo, conseguir acompanhar a liquidez de uma sociedade em mudança que transporta para a escola situações que precisam, em contexto de sala de aula, ser encaradas e resolvidas transformando-as em aprendizagem. Hoje, como refere Silva et al. (2017), o professor não é só aquele que ensina, mas também guia, orienta e aponta caminhos para a construção do conhecimento.

METODOLOGIA

Optou-se por uma investigação de âmbito qualitativa. Este tipo de investigação adequa-se à compreensão das subjetividades da problemática apresentada bem como às interatividades entre os indivíduos perante determinado fenómeno. Esta metodologia promove, no pesquisador, capacidade reflexiva facilitando o entendimento sobre a realidade e uma melhor compreensão e interpretação dos significados do contexto em estudo (Amado, 2016). Uma investigação qualitativa é dinâmica, naturalista, interpretativa e indutiva.

Atendendo à problemática apresentada, formulou-se a seguinte pergunta de partida: **De que modo a formação de professores pode contribuir para uma melhor compreensão dos desafios associados à contemporaneidade?**

Para responder à questão formulada, definiu-se como objetivo geral **"compreender a relevância da dualidade formação de professores – sociedade contemporânea."**

Como objetivos específicos propôs-se:

- **Compreender** a necessidade e a importância em fazer formação de forma contínua;
- **Identificar** as opções dos professores quanto à formação que procuram;
- **Analisar** a forma como os professores avaliam a formação que frequentam.

• Participantes no estudo

Foram nove (9) os participantes no estudo, seis (6) do sexo feminino e três (3) do sexo masculino todos pertencentes a agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas do Distrito do Porto, exceto um elemento que, à data, não tinha conseguido colocação. De salientar que a privacidade e o anonimato de cada participante foram salvaguardados pela utilização de um código individual.

• Método e procedimento

Neste estudo, a entrevista semiestruturada foi o instrumento que se achou mais adequado para a recolha de dados. A entrevista permite obter informação relevante e pormenorizada sobre o problema em estudo. A vantagem do uso desta técnica é que permite uma proximidade entre o investigador e os participantes o que facilita a recolha de informações e perceções que podem ser relevantes para o estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, organizou-se, cuidadosamente, o guião da entrevista, tendo em conta a pergunta de partida e os objetivos do estudo. A entrevista foi gravada e seguidamente transcrita. Recorreu-se à análise de conteúdo para análise dos dados que, segundo Bardin, (2016) tem como objetivo converter um texto longo num conjunto de categorias e subcategorias devendo, as mesmas, serem objetivas e fiáveis para que se possa produzir resultados válidos.

- **Análise dos resultados**

Quando o grupo de participantes, nove (9), foi questionado sobre a necessidade e as motivações que o levou a fazer formação de forma contínua, as respostas obtidas foram as seguintes: "fazer formação é muito importante (três participantes), "é fundamental para um bom desempenho profissional (dois respondentes), referiram também que era essencial (dois entrevistados), aludindo ainda que era importante fazer formação porque a sociedade e consequentemente a escola, o público que a frequenta, está a mudar".

Os inquiridos apontaram, ainda, várias razões que os levaram a fazer formação contínua alegando que numa sociedade em constante transformação é necessário:

a) não parar no tempo: "*para nós não estagnarmos*" PA3; "*A formação … permite [ao] professor não estagnar enquanto professor …*" (PA4); *"… porque a escola mudou … nós sentimos essa necessidade … de complementar a formação*" (PA8).

b) acompanhar as mudanças, principalmente, sociais e a necessidade de se atualizarem: "*é atualização. … trabalhamos …, com uma sociedade que está sempre em evolução*" PA1; *"… é conveniente mantermo-nos atualizados*" PA8; "*reciclando conhecimentos…*" (PA2); "*havia necessidade de aprofundar conhecimentos …*" (PA6);

c) refletir em grupo e evoluir profissionalmente: "*refletir com os outros*", "*… de alguma forma, evoluir…*" (PA3); "*Tem a ver com a evolução … ou faz formação e vai acompanhando … ou então cristaliza, … o professor não pode cristalizar*" (PA6).

Por outro lado, os participantes alegaram que era necessário fazer formação com o objetivo de melhorarem em áreas consideradas úteis ou em áreas que apontem inovação. Por exemplo: "*fazer [formação] nas áreas que acha que é útil*" (PA5); "*… [formação] relacionada com a sociedade ou com a inclusão*" (PA4); *"… em áreas mais pedagógicas, mais transversais*" (PA3); *"… área da educação … área da inteligência emocional*" (PA7); *"… [formação em] tudo o que tenha a ver com a parte humana*" (PA9).

Em síntese, os participantes no estudo evidenciaram que a formação contínua é importante e faz sentido, pois evita a estagnação e sentem-se mais bem preparados para enfrentar os desafios colocados pela contemporaneidade, isto é, por uma 'sociedade líquida' que quase não dá tempo de interiorizar, de se adaptar à realidade presente (Mashiba, 2013).

Quando questionados quanto ao tipo de formação contínua que mais procuravam, responderam que, em primeiro lugar, procuravam formação na sua área disciplinar e só depois em outras áreas mais transversais como: inclusão, cidadania, sociedade, indisciplina, no âmbito das TIC, entre outras, que melhor se ajustassem ao seu desempenho profissional no momento. A título de exemplo, seguem algumas expressões proferidas pelos inquiridos: "*Na área da minha disciplina* (…) (PA2); *"… formação na minha disciplina, na minha área (…)* (PA3). *"…direcionado … [para] a minha área em particular …*" (PA4). *"… formação*

específica na área de inglês" (PA1). "*na minha área, sempre*" (PA5).

Relativamente a áreas transversais, os participantes referiram, por exemplo: "*indisciplina na sala de aula …*", "*problemas relacionais, interpessoais, cidadania*" (PA2); *"… de gestão de disciplina na sala de aula…*" (PA3); *"…algo relacionado precisamente ou com a sociedade, ou com inclusão …*" (PA4); *"… área da inteligência emocional …*" (PA7); "*nas literacias mediáticas…*" (PA8); *"… na área das TIC*" (PA1).

Houve, porém, um participante que referiu que a escolha da formação contínua esteve associada a vários fatores tendo destacado três: as exigências que, no momento, são feitas ao professor; a utilidade da formação e as condições pessoais para fazer a formação.

Em suma, concluiu-se que o grupo de participantes procura fazer formação contínua, quer seja na sua área disciplinar quer seja em áreas mais transversais, para desse modo dar mais sentido à profissionalidade docente.

No seu quotidiano profissional, o professor não ensina apenas os saberes disciplinares. Na senda de Canário (2006), o professor é um 'construtor de sentido' é um 'profissional da relação' que está diretamente ligado à sociedade e respetiva evolução, por isso, faz sentido que se preocupe com a questão da formação de forma contínua, o mais abrangente possível, para poder contribuir para a educação plena dos alunos.

Quando os inquiridos foram questionados quanto ao modo como avaliavam a formação, analisando os resultados obtidos, verifica-se que a grande maioria (sete dos nove participantes) faz a avaliação da formação de acordo com a sua aplicabilidade no dia a dia profissional. Alguns exemplos:

"… se no fim conseguir … alguma coisa que eu aplique na minha vida prática na escola" (PA1);

"*Normalmente avalio pela aplicação prática. Se eu consegui aplicar … alguma coisa do que aprendi*" (PA6);

"… avalio em função do que fui lá aprender, se de certa forma eu estou a conseguir aplicar no meu dia a dia, nas minhas aulas …" (PA8);

"*Se na prática … conseguir aplicar os saberes que vou adquirindo. Avalio-a logo como positiva*" (PA9);

"… até agora todas as formações que frequentei foram uma mais-valia para a minha experiência [prática] profissional" (PA7).

Porém, dois dos inquiridos referiram que avaliaram a formação frequentada de acordo com os resultados atingidos no final da formação quando comparado com as expectativas definidas no início: "*Tem a ver com a minha sensibilidade no início e no final da formação …*" (PA3); "*Avalio … [o] produto final. Como o produto final, … tem-me interessado e [se] tem sido …satisfatório…*" (PA5).

Concluiu-se, ainda, que o grupo de participantes no estudo avaliou a formação realizada de forma contínua como sendo proveitosa, se, de algum modo, esta tiver

aplicabilidade na sua prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fenómenos da globalização na contemporaneidade têm reflexos na vida da sociedade, nomeadamente, no modo como afetam os sistemas educativos. O fim das fronteiras e a livre circulação promovem uma heterogeneidade humana que acaba por chegar às escolas. Os fenómenos da modernidade acabam por exigir aos professores saberes e competências que a formação inicial não lhes facultou. Porém, há competências e habilidades que só são conseguidas em contexto de trabalho, 'socialização profissional' (Canário, 2006), isto é, resulta da experiência do seu quotidiano profissional ou são adquiridas através da formação contínua.

Da análise dos resultados, é possível inferir que para este grupo de participantes, a formação contínua faz sentido, o professor deve estar em formação permanente evitando a estagnação: *"não estagnar enquanto professor …"* (PA4), sentindo-se, assim, mais bem preparado para enfrentar os desafios colocados pela "sociedade fluida" (Mashiba, 2013). Os participantes referiram, também, que a formação contínua é importante face à alteridade associada à modernidade, pois através dela conseguem acompanhar as mudanças, nomeadamente, sociais para além da atualização como refere, por exemplo, (PA1): "*é atualização. … uma sociedade que está sempre em evolução*". Também aludiram que a formação contínua lhes permitia refletir em conjunto e assim evoluir profissionalmente: "*refletir com os outros", "… evoluir…"* (PA3); "… *faz[er] formação e vai acompanhando a evolução …"* (PA6). Isto vai de encontro à ideia de Nóvoa (2019) quando refere que a formação de professores nunca está concluída, pois para acompanhar as rápidas mudanças sociais o professor precisa fazer formação de forma contínua, isto é, precisa fazer formação ao longo da vida, opinião também partilhada por Canário (2006).

Por sua vez, este grupo de participantes alegou a importância de fazer formação contínua para poder dar mais sentido à profissionalidade docente e melhorar competências em áreas consideradas úteis ou em áreas que apontem inovação, uma vez que no seu quotidiano profissional o professor não partilha apenas saberes disciplinares: *"… fazer [formação] nas áreas que acha que é útil*" (PA5); *"… em áreas … mais transversais*" (PA3), isto é, a formação contínua de professores é uma forma de adquirir competências, capacidades e habilidades para melhor responder aos desafios do seu quotidiano, nomeadamente, profissional.

Quanto à avaliação da formação que frequentou, o grupo de participantes referiu que avalia a formação realizada como sendo muito positiva, caso as aprendizagens adquiridas na formação venham a ter aplicabilidade na sua prática profissional: "*Se na prática … conseguir aplicar os saberes …"* (PA9) ou então se a formação foi de encontro às expetativas pré-definidas: *"Tem a ver com a sensibilidade no início e no final da formação*

…” (PA3).

A formação contínua de professores não é apenas uma necessidade de atualização e inovação, mas também para dar resposta aos reptos lançados pelas mutações sociais, essencialmente, em contexto escolar, uma vez que o sistema de ensino está em sintonia com as alterações sociais.

A formação de professores deve ter em conta os desafios da contemporaneidade numa perspetiva de preparar cidadãos capazes de mobilizar competências, frutificar talentos e potencialidades criativas do ser humano bem como responsabilizar cada indivíduo pela realização do seu projeto pessoal (Delors, 2005). Deste modo, teremos futuros cidadãos críticos e criativos capazes de enfrentar e resolver construtivamente os problemas que afetam a sociedade bem como indivíduos aptos para formar e dar, convictamente, a sua opinião.

A escola é um microssistema da sociedade assimilando todos os desafios da modernidade do mundo exterior, que interioriza, cabendo ao professor a missão de ajudar a solucioná-los. A escola e os seus agentes (professores) têm de estar munidos de competências, ferramentas e estratégias que poderão ser adquiridas através da formação contínua e da reflexão sobre o seu quotidiano profissional.

REFERÊNCIAS

Amado, J. (2016). A formação em investigação qualitativa: Notas para a construção de um programa. In A. P. Costa, F. N. Souza & D. N. Souza (Orgs.). *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios*. (pp. 39-67). Ludomedia. http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/2027451

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bauman, Z. (2001) *Modernidade Líquida*. Zahar.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas* (1.ª ed.). Artmed.

Delors, J. (2005). Educação um tesouro a descobrir (9.ª ed.). Asa.

Mashiba, G. C. X. (2013). Emancipação humana em Theodor Adorno e Paulo Freire. [Tese de doutoramento, Universidade estadual do Maringá].

Nogueira, L. M. E. S. (2015). Formação contínua de professores: Requisitos para um ensino de qualidade. In Ana Cristina Pires Ferreira (Org.). *II Colóquio cabo-verdiano de educação – CEDU 2015. Políticas e práxis da educação nas perspetivas e em contextos pós-coloniais*. (pp. 160–169). Edições Uni-CV.

Nóvoa, A. (2009). *Professores imagens do futuro presente*. Educa.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa,* 47(166), 1106-1133. https://doi.org/10.1590/198053144843

Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1–15. https://doi.org/10.1590/2175-623684910

Prado, A. F., Coutinho, J. B., Reis, O. P. O., & Villalba, O. A. (2013). Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf

Ramos, P. P. & Afonso, M. S. (2013). O professor na contemporaneidade: suas práticas e desafios. *Educere*. 13643-13650. https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8090_6204.pdf

Santos, B. S., Spagnolo, C., & Stöbaus, C. D. (2018). O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: Implicações transformadoras para o ser e para o fazer. *Educação*, 41(1), 74–82. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29721

Silva, D. V., Moura, E. J., Torres, F. J., Silva, J.P., Silva, M. G. A., Santos, M. R. (2017). O Perfil do professor do futuro e suas contribuições para a educação. *Revista Diálogos*, 18, 293-307. d.o.i. 10.13115/2236 1499v2n18p293

CAPÍTULO 11

DIFICULDADES NA EFETIVAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DO SUPERVISOR, DE PROFESSORES E PIBIDIANOS

Data de aceite: 03/10/2022

Joel Ramos da Silva
Professor de Educação Básica Escola Estadual Santa Rita do Rio Palma

PALAVRAS-CHAVE:Dificuldades, Objetivos, PIBID, Relatos, Transposição didática.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo, explicitar, as dificuldades encontradas pelo subnúcleo de Paranã, na efetivação dos objetivos do programa, dificuldades estas que foram evidenciados desde os primeiros momentos do programa, até os momentos atuais. No presente trabalho apresentamos a estrutura da escola, e as dificuldades oriundas do período de pandemia, onde os professores precisam trabalhar de forma remota. Este trabalho, traz um Panorama do que ocorreu e está ocorrendo na Escola Estadual Santa Rita do Rio Palma no que tange ao processo de inserção dos Pibidianos no processo docente da referida escola.

Para que a opinião exposta neste trabalho não fosse somente a do professor supervisor Joel Ramos da Silva, foi elaborado um questionário, onde, servidores da escola e alunos Pibidianos, puderam, contribuir com a sua opinião sobre as dificuldades encontradas na Efetivação dos objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

METODOLOGIA

Uma breve contextualização...

Em março de 2020 o Governo do Estado do Tocantins, seguindo orientações da OMS, Ministério da Saúde e Secretaria Estadual de Saúde, considerando o cenário de pandemia do covid-19, suspendeu todas as atividades presenciais nos órgãos estaduais, inclusive a Escolas, com isso todos os alunos e servidores foram mandados para suas residências contribuindo assim com a redução na transmissão do Sars - cov-2.

Os trabalhos nas escolas continuaram suspensos até meados de junho do mesmo ano, quando o Governo para reduzir os impactos na educação, após estudos, determinou que as escolas começassem a atender os alunos da 3ª série do Ensino Médio.

Diante disto, as escolas que tinham esse nível de ensino se reuniram por salas virtuais, e de acordo com suas realidades, decidiram a melhor forma de atender seus alunos. Na Escola Estadual Santa Rita do Rio Palma, isso não foi diferente.

A Escola Estadual Santa Rita do Rio Palma está localizada no Distrito Bom Jesus da

Palma, a aproximadamente 40 Km da sede do Município de Paranã. Cabe salientar que é uma comunidade onde o seu povo, carece de atenção do Estado, por ser uma localidade de baixa renda, onde a maioria das famílias estão inseridas em programas sociais, é o que garante: SILVA, Joel Ramos. **Uso de Drogas e Prostituição Infanto Juvenil**. Paranã, 2019.

> O Distrito Bom Jesus da Palma é uma localidade pequena, conta hoje com 314 moradias, onde sua grande maioria, são residências humildes, feitas de pau a pique, algumas de palha, outras de tijolos sem reboco, é possível encontrar algumas feitas de adobe, pouquíssimas são rebocadas. (pág. 33)
>
> Tem uma população estimada em 1612 habitantes, segundo dados coletados com o Agente comunitário de Saúde senhor Adriano Alves Porto, como o Distrito conta com 314 residências, temos em média para cada residência, 5,13 pessoas, o que é um valor acima da média nacional, pois segundo dados do censo de 2010, a média nacional era de 3,34 pessoas por residência. Fica evidente, um comportamento inverso ao comportamento de outras localidades, que é a diminuição do número de pessoas por residência. (pág. 33).

Isto por si só não evidencia, mas SILVA, continua:

> Das 314 famílias, que aqui residem, 194 não possuem renda, o que fica evidenciado no cadastro do bolsa família. O que é um cenário alarmante, pois, do total de famílias, 61,78% recebem auxilio do Governo Federal.

Conhecendo a realidade da localidade onde a escola está inserida, o corpo docente verificou que a única alternativa possível para atendimento dos alunos, seria por meio de material impresso, pois como foi evidenciado, trata-se de uma população carente, que não dispunha de tecnologias, que pudessem ser utilizadas para a efetivação do ensino híbrido.

Este modelo de ensino que sugere a mistura de aulas presenciais e a distância, utilizando as tecnologias digitais é segundo Sassaki (2015) O ensino híbrido, ou *blended learning*, é uma das maiores tendências da Educação do século XXI**.**

A melhor forma de se tornar um profissional competente, é conhecer a forma de trabalho de diversos profissionais da mesma área de sua formação, possibilitando verificar quais as técnicas usadas por estes profissionais se encaixa no seu perfil de trabalho.

O PIBID tem como objetivo aproximar a teoria estudada nas universidades com a prática exercida nas escolas de ensino básico, possibilitando aos licenciandos, se tornar um profissional completo, conhecendo a teoria e a prática docente.

A discussão sobre a dificuldade de colocar em prática toda as teorias estudadas nas universidades, que formam educadores, não é de hoje e certamente deve perdurar por muito tempo, pois, aos universitários são oferecidas poucas oportunidades de viver a pratica de tudo aquilo que é estudado na sua grade curricular.

O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é um programa da Capes que vem para contribuir com a formação, pois funciona de forma paralela a graduação e é ofertado a alunos a partir dos primeiros momentos de sua formação. Tem

por finalidade inserir os licenciandos na realidade dos trabalhos escolares, tendo portanto, um papel importante na formação de qualquer estudante. O referido programa para o curso educação do campo não poderia ser diferente, pois possibilita aos licenciandos acompanhar os trabalhos realizados em uma escola localizada na Zona Rural.

O desafio da Educação é conseguir que todos os atores envolvidos possuam domínio no uso das tecnologias digitais, engana-se quem acha que basta montar computadores nas escolas, ou fornecer computadores com acesso à internet para os alunos, que a emancipação tecnológica estará efetivada, mas não é bem por aí, pois, para que isso aconteça os servidores da Educação precisam ter a formação mínima tecnológica, para que consigam preparar suas aulas e auxiliar os alunos no uso das tecnologias.

Considerando isto, o desafio da Escola Santa Rita do Rio Palma é um pouco maior, por se tratar de uma escola de zona rural, que não dispõe de um laboratório de informática, onde a maioria dos servidores não possuem habilidades específicas com uso de tecnologias, considerando também que a maioria dos alunos não possui acesso à internet de qualidade, evidencia uma realidade muito longe da esperada para a efetivação das propostas do ensino híbrido.

Se tratando do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o desafio não é diferente, pois, para que seus objetivos sejam efetivados, é necessário que aconteça o desenvolvimento dos trabalhos docentes na escola, o que não está sendo possível devido a pandemia do covid-19. Com advento da pandemia, as atividades docentes precisarão ser adaptadas ao contexto presente, contudo a exceção dos pibidianos no acompanhamento das atividades na escola se torna um desafio enorme pois, a maioria dos professores desenvolvem suas atividades em Home Office, para evitar a contaminação com covid-19.

Isto impossibilita que os pibidianos acompanhe o trabalho dos Professores, mesmo assim, os licenciados em educação do Campo com habilitação em artes visuais e música, estão frequentando a escola e acompanhando os trabalhos que estão sendo desenvolvidos de forma presencial, quais sejam, entrega e recebimento de roteiros na escola, acompanham também os trabalhos desenvolvidos pela equipe gestora, quando podem, acompanham os professores na elaboração e correção dos roteiros.

Entretanto, como o acesso aos alunos está limitado, ocorrendo apenas por meio de grupo de WhatssApp e roteiro impresso, aumenta o desafio na efetivação dos objetivos do PIBID.

Vale ressaltar que o objetivo desse trabalho é explicitar os desafios encontrados pelo programa na efetivação de seus objetivos, para isso devemos considerar os seus objetivos, que são:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para educação básica;

Contribuir para a valorização do magistério;

Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas de rede pública de educação proporcionando-lhe a oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas e tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

Incentivar escolas públicas de Educação Básica mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o Magistério e;

Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Alguns desses objetivos já são atendidos desde o início do processo seletivo de alunos e supervisores outros porém depende da prática didática exercida nas escolas, prática esta que está comprometida devido a pandemia do covid-19, este momento exigiu de professores e alunos uma adaptação e readaptação necessários para o ensino-aprendizagem.

A Transposição didática é o maior desafio de todas as profissões, para a educação não é diferente pois, ao tentar efetivar esse processo, os licenciandos irão se deparar com diversas realidades que dificultarão o processo de transposição, E essas dificuldades não dependerá dos licenciandos para serem efetivados, mas exigirá que, todos os entes envolvidos cumpram as suas atribuições, Diante disto, durante o período de pandemia alguns dos objetivos do PIBID correm o risco de não serem efetivados ou de serem efetivados parcialmente. Pois, os alunos não possuem acesso à tecnologia, a escola Santa Rita do Rio Palma, não possui laboratório de informática, os servidores em sua maioria, não possui habilidades próprias para a efetivação do ensino híbrido, até porque os computadores disponibilizados pelo sistema de ensino, são ultrapassados tecnologicamente pois possuem mais de 10 anos de uso. Salienta-se que além de todos esses desafios, encontramos mais um, pois a Escola iniciou uma reforma no início de Agosto, com previsão de término início de Outubro

Para que, este trabalho não Contasse apenas com a visão deste que subscreve, foi elaborado um questionário, e disponibilizado link para todos os pibidianos do núcleo de Arraias e para os servidores da Escola Estadual Santa Rita do Rio Palma, onde conta com os seguintes questionamentos:

Tendo lido os objetivos do PIBID quais as dificuldades de efetiva-los neste período de pandemia?

1 - O que pode ser feito para efetivar esses objetivos, mesmo durante a pandemia?

2 - Este questionário foi respondido por diversas pessoas envolvidas no trabalho docente da escola e algumas das respostas constam a seguir

Diretora Maria Rosa do Nascimento - (1) “Nossa unidade escolar está em reforma e dependemos de autorização municipal para realizar atividade presenciais.

Diretora Maria Rosa do Nascimento - (2) “Somente após autorização municipal

poderemos realizar atividades presenciais, podendo assim cumprir os objetivos do PIBID.

Professor de Ciências Humanas Daniel Luiz Diogo de Melo - (1) “A pandemia forçou a todos a uma rápida adaptação a um mundo novo, inesperado, baseado no medo da contaminação, sofrimento e morte pela COVID - 19. O quadro social instalado pela pandemia, a suspensão das aulas presenciais, o distanciamento social, o uso de máscara etc., a incerteza da volta ao antigo normal, aumentou o stress social antes existente, contribuindo para dificultar qualquer projeto educacional na atualidade.

Professor de Ciências Humanas Daniel Luiz Diogo de Melo - (2) “A pandemia provocou um impacto forte e muito negativo em toda a sociedade, acredito que os objetivos propostos poderão talvez serem atingidos, se todos os trabalhadores da educação e os estudantes tiverem acessos a psicólogos, pois, o stress, que já era cotidiano antes da pandemia, se fortaleceu. Apenas um super-homem pode acreditar que a COVID - 19 não abalou suas estruturas psicológicas.

Aluno Pibidiano Vitor Costa Moura - (1) “O PIBID é um programa de iniciação à docência que necessita de uma relação entre professor e aluno. Essa pandemia provocou o distanciamento e o isolamento social, fazendo com que os alunos não frequentassem a escola e essa é a maior dificuldade em efetuar os objetivos do programa.

Aluno Pibidiano Vitor Costa Moura - (1) “Creio que uma alternativa viável é acompanhar e auxiliar com os trabalhos dos professores durante o período, tal acompanhamento pode acarretar uma experiência a mais na formação de um docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos concluir que o processo de ensino-aprendizagem para as escolas da zona rural está comprometido, pois na maioria das vezes, estas escolas não dispunham de tecnologias, laboratório de informática, laboratório de química ou até mesmo um amplo espaço para o desenvolvimento das suas atividades.

Diante disto, podemos considerar que o PIBID em período de pandemia terá os seus objetivos negligenciados, no entanto a Escola Estadual Santa Rita do Rio Palma, fará o possível, para que os nossos pibidianos consigam absorver o máximo daquilo que é exercido na nossa escola.

Fica evidente também, um abismo enorme que tem entre uma escola da capital do Estado, e uma escola da zona rural. Onde a primeira possui uma estrutura adequada para recepção dos alunos. Enquanto que a segunda tem uma estrutura mínima, muito abaixo daquilo que é considerado o ideal.

Figura 1. Sigtec

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Capes, por viabilizar este projeto. Agradecer também a coordenação do núcleo do PIBID de Arraias Professora Dra. Suze Sales, aos demais supervisores Professor Rogério Ribeiro e professor Rodrigo Almeida, agradecer os colegas de trabalho da escola estadual Santa Rita do Rio Palma por abraçar o projeto e recepcionar os Licenciandos com tamanho carinho, e aos Pibidianos o meu muito obrigado, certamente vocês trazem uma bagagem fresca e nova do ambiente universitário, o que nos faz refletir sobre nossas práticas que podem estar ultrapassadas fazendo assim com que o processo de ensino-aprendizagem se torne algo mais moderno, contemporâneo e gostoso para os nossos alunos.

REFERÊNCIAS

1 SILVA, Joel Ramos. **Uso de Drogas e Prostituição Infanto Juvenil**. Paranã, 2019.

2 Nova Escola, 2015. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/104/ensino-hibrido-entenda-o-conceito-e-entenda-na-pratica. Acessado em 30/08/2021 às 11:15

3 Google Docs, 2021. Disponível em:https://docs.google.com/forms/d/1F6GXKI8xtaJ31pj3lzO1nhu6_ewwRTlG4SCi9FFbl7w/edit. Acessado em 30/08/2021 às 12:05

4 Google Formulários, 2021. Disponível em: https://forms.gle/bxB4iaH5647RxHJy8. Acessado em 30/08/2021 às 12:07.

CAPÍTULO 12

POLÍTICA EDUCACIONAL E A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 03/10/2022

Mauro Antonio de Oliveira
Doutorando em Educação, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor da Educação básica, na Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC-RN)

RESUMO: O presente texto realiza discussões presentes no contexto da política educacional, buscando compreendê-la como possibilidade de formação para a cidadania no contexto atual. Tendo em vista que o debate sobre a política na área da educação, principalmente no campo da educação básica, vem se afirmando num campo de disputa na produção do conhecimento, conforme tem constatado os relatórios de pesquisas nos últimos anos. O fortalecimento dessa discussão ganha força a partir da pesquisa de natureza bibliográfica e assentada na abordagem qualitativa. Desse modo, o texto em evidencia levanta uma discussão relevante no que tange o acesso à educação e sua relação na construção da cidadania, uma vez que vivemos num estado democrático de direito, como assegura a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Assim, as reflexões levantadas neste texto, apontam que as pesquisas realizadas nesta área necessitam não apenas ampliar o campo de produção, mas garantir um amadurecimento no que integra a produção escrita. Outrossim, se revela na percepção do lugar que é dado na relação da política educacional com vista a pensar a formação para a cidadania no contexto Brasileiro. Destacou-se que, tanto o direito à educação quanto formação cidadã no contexto da educação básica são elementos em construção e, portanto, carece de aprofundamento no campo teórico.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Formação cidadã. Educação básica.

1 I INTRODUÇÃO

Na história da educação brasileira, notamos que a política educacional como parte dos movimentos que integram a garantia dos direitos sociais, vivenciam formas diferentes, estas por sua vez estão ancoradas nas propostas enfatizadas e defendidas em cada contexto. Sendo, portanto, um arcabouço amplo que a partir dele são pensadas as políticas públicas e sociais, as quais atuam em diferentes setores e contexto da sociedade brasileira, inclusive na área da educação, a qual irá contar com políticas específicas para assegurar não apenas a formação cidadã, mas garantir, sobretudo, o direito à educação básica. Nessa direção, ela deve estar amparada nas normas legais, respeitando a diversidade dos sujeitos e de forma a assegurar o bem comum.

Dessa forma, a discussão levantada neste trabalho, ganha materialidade quando procura entender a política educacional como via de acesso à formação para a cidadania, oriunda do acesso à educação. Tendo em vista que a cidadania atualmente tem sido visualizada

como horizonte para a formação da nação brasileira. Desse modo, revisitando Carvalho (2002), compreende-se a cidadania enquanto direito em três dimensões: direitos civis (direito à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei); direitos políticos (direito à participação do cidadão no governo da sociedade – voto) e direitos sociais (direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde e à aposentadoria). Muito embora, se compreenda que a concepção de cidadania vai além das dimensões ora referendadas.

Nessa direção, o debate proposto neste artigo torna-se necessário uma visita aos teóricos que escreveram sobre a perspectiva da política educacional, reconduzindo um olhar reflexivo para o debate em tempo presente, localizando o acesso à educação básica como parte integradora do direito de cidadania.

Assim, pensar uma educação que proporcione as bases de uma formação cidadã requer não apenas a existência de políticas educacionais, mas, sobretudo, o entendimento de que ela não é um fenômeno neutro, e por essa razão sofre interferência desde a elaboração até a materialização de ações educativas no cotidiano escolar. Partindo dessa percepção, é possível destacar a importância das políticas públicas educacionais na formação cidadã tendo como plano de fundo o direito à educação.

2 I CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL

A produção teórica sobre a educação pública no Brasil tem uma trajetória marcada por diferentes momentos, uma vez que, só podemos compreender a construção do projeto de educação pública brasileira, se retomarmos algumas noções históricas.

No entanto, salienta-se que a instrução pública oferecida até meados do século XIX, vinculava-se à submissão para o trabalho. Neste período reinava a questão da dominação patrimonialista, prática que perdura desde o início do processo de colonização brasileira até os dias atuais. Assim, as questões levantadas inicialmente não se sustentam ausente de uma contextualização histórica, a qual oportuniza possibilidades para tecermos um debate sobre a política educacional.

Contudo, observou-se que algumas transformações econômicas e políticas no final do século XIX, principalmente com a ascensão da burguesia, não se cogitava a questão dos direitos políticos para uma grande parcela da sociedade. Cenário esse, que sofreria alteração a partir da segunda metade do século XX, com a retomada das ideias liberais, priorizando a defesa dos interesses subalternos. Nesse sentido, as mudanças decorrentes desse panorama, foram fortalecidas no entendimento de que o trabalho assalariado começava a se expandir, em virtude das pressões internacionais. No entanto, tais práticas não reportam, segundo Azevedo (2006) uma preocupação da educação como direito postulado pelo poder estatal.

Com advento da república, alimentada nos ventos de transformações e abastecidas dos prenúncios liberais, a educação enquanto direito ainda não tinha espaço na agenda

estatal. Segundo a autora acima, estava muito presente uma forte prática de dominação, mandonismo, clientelismo, patrimonialismo na política vigente, o que dificultava de certo modo o desenvolvimento de políticas públicas no campo educacional. Tanto é verdade, que nas primeiras décadas do século XX, tínhamos uma alarmante taxa de analfabetismo no Brasil. Tal visão sofreria mudanças a partir da constituição de 1934, quando a educação foi pela primeira vez pensada como direito.

Desse modo, Azevedo (2006) destaca que educação como um setor, vai se afirmando cada vez mais no cenário nacional da constituição referenciada, em virtude das transformações que cresciam rapidamente no país, principalmente se observamos o plano econômico, com a industrialização que vinha crescendo paulatinamente. Por outro lado, é oportuno mencionar que a própria constituição em discussão carrega em si forte influência das lutas da educação iniciada com a Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e depois com os pioneiros da educação da Escola Nova. Ambos os movimentos priorizaram mudanças no campo da educação.

Cabe pontuar que a Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Nos Estados Unidos, surge com o pedagogo e filósofo John Dewey que pensava a educação como uma função democratizadora de igualar as oportunidades. Em 1932, no Brasil é promulgado o Manifesto dos Pioneiros da educação, entre os pioneiros da Educação Nova no Brasil, podemos dar grande importância aos estudos de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira que pensaram num modelo de escola e educação acessíveis para todos os graus e cidadãos.

Assim, é plausível destacar que o cenário apresentado propicia novos horizontes à área da educação, onde se verifica a partir de então, uma preocupação do governo com a educação, surgindo nesse contexto o Ministério da educação e saúde, as leis orgânicas e as reformas de Francisco Campos no campo educacional. Nessa perspectiva, evidencia-se que a questão da educação vem sendo colocada nas pautas do poder estatal. De modo que, a atenção direcionada a mesma sopra os primeiros ventos para o surgimento da política educacional que conhecemos atualmente.

Por outro lado, falar em política educacional é compreender os desdobramentos que insere o Estado na elaboração e implementação dessas políticas no âmbito educacional. Para Saviani (2008) ela constitui um conjunto de decisões tomadas pelo poder público na área da educação, sendo necessário, portanto, considerar os limites e alcance dessas políticas dentro do Estado Brasileiro. De modo que, a organização política, econômica e social influencia e traz à tona um novo ordenamento para as questões da educação. Neste sentido, o Estado nação aparece como força maior que vai de certa forma regular e assegurar a responsabilidade com a educação enquanto política pública. Isso permite dizer que as políticas públicas em movimento representam o Estado em ação, como afirmou Azevedo (2004) em sua obra “Educação como política pública”.

Dito isto, é oportuno perceber que tal preocupação não acontece de "graça", é fruto de uma série de mudanças que vinham acontecendo desde o final da Primeira Guerra Mundial, acentuando-se mais ainda, na década de 1930. Nesse mesmo contexto histórico é criado o Ministério da Educação e Saúde, conforme mencionado, seguindo um conjunto de reformas na educação, a exemplo citamos a reforma de Francisco Campos que era encarregada de organizar o ensino secundário e comercial, dando ênfase à criação de um Sistema Nacional de Educação, como também o Conselho Nacional de Educação.

Ressaltamos, conforme lembra Saviani (2004) o papel emanado pela IV Conferência Nacional de Educação (CNE), que expressa a necessidade da criação de uma política educacional. Nesta mesma direção, temos em 1932 o surgimento dos Pioneiros da Educação Nova como citado anteriormente, que, trazia para educação uma série de mudanças, entre elas estavam: o estabelecimento de diretrizes para uma política educacional, a criação de um plano de ação nacional, fomentação do ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades e estimulação ao debate em torno da democratização do acesso à educação. A proposta deste movimento da educação nova priorizava ainda, uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e mista.

Azevedo (2006) argumenta que a educação como política pública ocorre apenas após a década de 1930, isto é, quando o Estado Nação passa a custeá-la. Nessa direção, inicia-se um processo intenso da universalização da mesma, principalmente a educação básica. Cabe considerar que a universalização da educação básica só veio alavancar de fato no final da década de 1980, quando se percebe novas mudanças no cenário político e econômico do país. Tal perspectiva é acompanhada com o processo de municipalização da educação básica, que tem aberto espaços não só para o acesso à educação, mas também possibilitando a democratização da mesma em todo país.

Diante disso, discutiremos a seguir alguns posicionamentos inerentes ao debate que reorienta a questão do acesso à educação básica como direito, e por conseguinte, as reflexões decorrentes dessa área de discussão, ao mesmo tempo em que vem apontando reflexões sobre a temática enquanto campo de produção do conhecimento.

3 | DA UNIVERSALIZAÇÃO A GARANTIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As políticas educacionais que visam garantir o direito à educação até a década de 1980, não apresentavam uma clareza da educação como direito de todos, muito embora esse entendimento já viesse sendo discutido nas constituições anteriores, como a constituição de 1946. No entanto, é somente a partir da Constituição Federal de 1988 que o direito à educação em sua forma ampliada começa ser materializado com mais clareza e a educação passa a ser legitimada como direito de todos. Inclusive a partir desta legislação e posteriormente da Lei nº. 9.394/1996 que a educação básica passa a contar com reconhecimento, principalmente em termos de organização. A exemplo disso, temos a

inclusão de conceitos como a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio que ganham materialidade no campo da educação básica.

Dito isto, percebemos que o acesso à educação básica passa a ser legitimado nos documentos oficiais, como os já citados, muito embora saibamos que a lei por si só não garante o direito à educação. E, portanto, se faz necessário a criação de políticas públicas e responsabilidade social na implementação e no acompanhamento das mesmas. Por outro lado, compreendemos que o condicionamento jurídico que legitima a oferta do direito à educação, traz consigo a obrigação por parte do Estado, da família e da sociedade de assegurá-la a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Além disso, a responsabilidade do poder público com a educação, implica por sua vez, na promoção de políticas públicas educacionais as quais começam a ganhar centralidade, dando ênfase a um intenso processo da universalização da educação no Brasil.

Tal perspectiva torna-se mais expressa a partir dos anos de 1990, quando se observa as influências da Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em *Jontier – Tailândia*, onde afirma que a educação e o acesso à mesma passa ser um dos principais alvos das políticas educacionais, tendo a esfera pública sua responsabilidade na garantia do acesso a toda população.

Cabral Neto (2009) acrescenta que a busca pelo direito à educação teve discussões amparadas no Fórum de Educação para Todos, onde se pretendiam nele reafirmar o que fora defendido na Tailândia, que, entre outras questões estavam a ampliação da educação em sua primeira fase, principalmente para aquelas crianças que se encontravam em condições vulneráveis.

Dessa forma, reconhecemos a importância das políticas em relação ao acesso à educação básica, mas compreende que ele por si só não basta, carecendo, sobretudo, de condições de permanência e qualidade. Mediante esse argumento, temos percebido que as políticas públicas nesse campo têm enfrentado um grande desafio, principalmente quando se vivenciam o processo de democratização da educação da escola pública em nosso país. Neste contexto, Novais e Nunes (2014) mostram que:

> [...] A construção de políticas públicas de educação, na atualidade, não pode mais se pautar apenas pelos projetos puramente discursivos. É necessário que se avance para materialização de estratégias capaz de resgatar, concretamente, princípios pedagógicos e educativos que garantam o direito de ensinar e de aprender com qualidade e de modo socialmente qualificado. E, ainda, fundado na democracia e nos princípios básicos dos direitos sociais, coletivos, individuais e inclusivos, como preconiza a educação em direitos humanos propagada na atualidade (NOVAIS e NUNES, 2014, p. 84).

Ao analisar a fala anterior, fica evidente para nós o quanto a política educacional exerce força na reorganização do sistema educacional, reivindicando, sobretudo, uma ação prática em que ultrapassa a retórica da qual se insere a política. Daí, devemos estabelecer um olhar reflexivo, complexo, indeterminado em construção – pois, se trata de um

fenômeno desenvolvido no interior das instituições pelos sujeitos, e, portanto, distante de uma neutralidade. Tal fato, não apresenta nenhuma novidade se somente estiver presente na consciência daqueles que elaboram a política educacional. Do contrário, a inexistência de consciência na produção de planos e ações leva os sujeitos a acreditarem que estão pensando estritamente de forma parcial. Assim, o exercício levantado sobre o pensamento ora decomposto, alimenta o entendimento de que a materialização das políticas públicas, em que as autoras chamam atenção, depende em larga medida daquilo que o sujeito possui internalizado, ou seja, a subjetividade tem papel relevante nessa construção.

Dito isto, não se pode negar que os espaços cobertos pelas políticas públicas educacionais, na atualidade sejam os mesmos, em virtude das mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais, onde estas reorientam o rumo das políticas em discussão. Nessa perspectiva, pensar o direito à educação numa perspectiva de qualidade, é pensar um projeto coerente com a educação cidadã, ou seja, para além da oferta da educação básica.

Partindo da conjuntura ora apresentada destacamos que a questão do direito à educação embora venha sendo pautado nas discussões, ele se constitui num projeto de educação longe de se consolidar, em decorrência, por exemplo, da ausência de um Sistema Nacional Articulado de Educação, já defendido por Saviani (2008). O autor é incisivo quando afirma que a ausência de um sistema nacional no âmbito da educação tem dificultado o andamento não só das políticas educacionais, mas também de outros elementos que contornam a educação básica e superior.

Desse modo, tem se percebido que a discussão em torno do acesso à educação como um direito no Brasil não para de emergir. Assim, tem se retomado com bastante expressão a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010, o debate sobre o direito à educação com qualidade social. Nela defende-se o direito à educação básica e superior, a inclusão em todas as dimensões, níveis, etapas e modalidades, a qualidade social, a gestão democrática e a avaliação emancipatória" (BRASIL, 2011, p. 41).

Neste contexto, salientamos que as crescentes discussões revelam o quanto estamos distantes da garantia de uma educação que contemple o direito de cidadania, por outro lado, elas revelaram o desejo de luta pela superação do direito à educação, uma demanda que avança, mas não consegue ainda atingir sua plenitude. Nessa direção, temos em 2014 sob a lei Nº 13.005, a aprovação do Plano Nacional de Educação, que, entre suas 20 metas, destacamos as metas de 1 a 3 neste artigo, onde se propõe:

> A Meta 1 propõe a universalização, até 2016, do atendimento escolar da população de quatro a cinco anos e a ampliação, até 2025, da oferta de Educação Infantil, para atender a 50% da população de três anos. A Meta 2 visa à universalização do Ensino Fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos, até o último ano de vigência do PNE. A meta 3 propõe universalizar, até 2016, o atendimento escolar a toda população de 15 a 17 anos e elevar, até 2015, a taxa de liquidação de matrículas no Ensino

Médio para 85% (DOURADO, 2016, p. 27-28).

Com base nas perspectivas ora reiteradas e, com ênfase as metas propostas pelo PNE, é possível perceber que o desafio em busca da garantia do direito à educação é uma questão complexa e que, embora tenhamos direcionamentos claros, em que queremos avançar, ainda parece dimensões muito grandes para a educação pública. Revelando, sobretudo, uma forte rearticulação das políticas educacionais em diferentes perspectivas, desde a oferta da educação com qualidade socialmente referenciada, ao financiamento da educação e formação docente, entre outras. Sobre as metas destacadas anteriormente, é possível afirmar que a universalização da educação tem ampliado expressivamente seu leque de cobertura, no entanto, podemos destacar que a política e suas diretrizes não conseguiram erradicar a taxa de analfabetismo, nem tampouco alterar o enorme índice de desigualdade educacional presente no país. Esse fato, repercute negativamente na garantia do direito à educação, bem como enfraquece a formação cidadã.

Dito isto, cabe pontuar que o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas PNE de 2022, apontam que as metas sobre a universalização da educação, não foram alcançadas, se verificam que “é necessária a inclusão de cerca de 1,4 milhão de crianças de 0 a 3 anos em creches e de cerca de 300 mil crianças de 4 a 5 anos na pré-escola”. (BRASIL, 2022, p. 13). Isso implica dizer que a falta de políticas educacionais nessa direção é bastante visível. Salienta-se nesse cenário, que a responsabilidade segundo o documento por fomentar essa demanda é dos municípios. Fato que nos leva questionar, o motivo desta questão não está sendo pensado dentro do regime de colaboração, já que a responsabilidade pela educação não pode ficar à cargo de apenas um ente federativo. Do mesmo modo, se destaca que a meta 3, também não foi atingida em nenhuma unidade da federação, conforme afirma o relatório de monitoramento.

Diante disso, podemos afirmar que o acesso à educação pública não é pauta resolvida e, portanto, o direito à educação requer políticas públicas de longo alcance, mas que busque atuar de forma integradora. Do contrário, o que vemos é o aumento das desigualdades socioeducacionais cada mais vez sendo ampliada. Aspecto que promove, de igualmente maneira, um processo de desarticulação social muito grande, em que condições de participação das classes sociais imersa no cenário desigual são afetadas, colocando em evidência o direito de cidadania. Fato que nos leva a indagação e a reflexão: como pensar-se cidadã ou cidadão em contexto desigualdade?

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões levantadas nesse artigo evidenciaram que as políticas educacionais como possibilidade do acesso ao direito de cidadania e formação cidadã na educação básica ainda é um campo que carece de aprofundamento no campo teórico, mesmo considerando os avanços das pesquisas propagadas nas últimas décadas. Notou-se que

o direito à educação mesmo sendo um elemento fundamental presente nas legislações e que tem reorientado a construção das políticas, ainda assim se observou que ele não atingiu sua plenitude. Contudo, se verificou que a formação cidadã sequer apareceu como possibilidade de transformação social no contexto da educação básica.

Na construção teórica sobre o debate, percebeu-se que a materialização das políticas públicas enfrenta alguns limites em virtude da própria organização do sistema educacional brasileiro, uma vez que, não temos uma política de Estado que norteie o Sistema Nacional de Educação.

No que tange o debate teórico, o texto revelou que os autores convidados para fundamentar as discussões, buscaram compreender que a política educacional não constitui um campo neutro, ela depende de orientações da esfera estatal e do contexto social que a inscreve, sendo este campo visto muitas vezes como espaço meramente discursivo. Fato que vem tornando cada vez mais difícil a materialização do direito à educação com qualidade e socialmente referenciada, no bojo das políticas educacionais. A falta de confiança e credibilidade na produção do conhecimento nessa área, gera um debate que de certo modo, repercute mais um retrocesso do que mesmo um progresso na promoção do direito à educação, uma vez, que esse comportamento dual dificulta a implementação de políticas educacionais no contexto da escola pública, bem como desestabiliza a formação para cidadania.

No percurso do texto, evidenciou-se que apesar do acesso à educação como possibilidade de formação para a cidadania ter se ampliado, principalmente em termos teóricos, ainda assim, se constatou que ele não é realidade no contexto educacional. O que vemos são muitos cidadão e cidadãs sem perspectiva. Como se a educação básica não estivesse contribuindo nessa direção. Sobre as discussões apresentadas nesse texto, deduzimos que tanto o direito à educação como a formação para a cidadania na educação básica são percebidas como elementos em construção, principalmente do ponto de vista teórico depreendido das reflexões desencadeadas no conjunto da temática.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O estado, a política educacional e regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela de S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e Compromissos.** 5.ed – São Paulo: Cortez, 2006.

_______ . **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

_______, Anais da CONAE 2010. Construindo o Sistema Articulado Nacional de Educação. O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 2011.

______ Lei 13.005/ 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em www.planalto.gov.br.

_______. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022. – Brasília, DF: Inep, 2022.

CABRAL NETO, Antônio. Responsabilização na administração pública: notas para uma Discussão no campo da educação. In: FRANÇA, Magna (Org.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE**. Brasília: Liber Livro, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil.** O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DOURADO, Luiz Fernando. **Plano De Educação: Política de Estado para a Educação brasileira**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

NOVAIS, G. S; NUNES, S. C. Políticas públicas educacionais: a educação básica entre o prescrito e o real. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v.13, n.2, p. 81-93, jul./dez. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação,** PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho. 2008.

_______. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 6, n. 2, jul./out., 2008, p.213-231.

CAPÍTULO 13

SOCIEDADE CIVIL ATIVA E NOVAS SOCIABILIDADES DO CAPITAL: AS FORMULAÇÕES DO IBP E O PROGRAMA PETROBRAS SOCIOAMBIENTAL NO ENTORNO DA REDUC

Data de aceite: 03/10/2022

Marcio Douglas Floriano
Doutorando em Educação do PPGE-UFRJ

RESUMO: A recomposição burguesa, visando retomar os níveis de acumulação auferidos até a década de 1970, deu origem, inicialmente, ao neoliberalismo, com desestruturação do Estado de Bem Estar (sobretudo no centro do capitalismo) e depois ao social liberalismo (neoliberalismo de Terceira Via), que se configura em uma "positivação" da sociedade civil, perda da centralidade do trabalho e na construção de um "cidadão de novo tipo", afeito e formatado com ações de cunho empreendedorista, voluntarista e que busca uma formação profissional com ênfase no trabalho simples. O social liberalismo é uma tentativa de humanização do capitalismo. Nesse contexto, o presente trabalho analisa como as ações de responsabilidade social (RS) de empresas da Refinaria Duque de Caxias (REDUC), situadas no segundo distrito do município de Duque de Caxias (Campos Elíseos), sobretudo seu programa Petrobras Socioambiental, desenvolvido nas comunidades e no âmbito de escolas municipais, concorrem para consolidar novas sociabilidades e formatar esse novo cidadão no seu entorno. Concluiu-se, preliminarmente, que as práticas de responsabilidade social da REDUC se baseiam nas formulações do Instituto Brasileiro do Petróleo, Gás e Biocombustíveis, importante Aparelho Privado de Hegemonia da burguesia, operam na "frente de humanização" da indústria do petróleo a partir da educação do consenso entre as classes e das novas sociabilidades do capital, representadas pelo neoliberalismo de Terceira Via e que tais práticas cumprem uma dupla função: conformar as populações circunvizinhas das empresas em relação ao risco socioambiental trazido pelas atividades de produção, exploração do petróleo e aumentar o valor de mercado das empresas, visto que, a RS se configura como um ativo de mercado atualmente.

INTRODUÇÃO

O projeto de recomposição burguesa implementado a partir da década de 1970, tem como objetivo principal, a retomada do desenvolvimento e, sobretudo, das taxas de lucros auferidos pelas classes dominantes nos "anos dourados" do modo de produção capitalista[1], quando a articulação do modelo fordista-keynesiano garantiu sobremaneira a acumulação dessas classes. Os frutos de tal arranjos foram apropriados, principalmente, nos países centrais do capitalismo. Entretanto, esse bem-estar de uma parte minoritária da população mundial foi garantido pela superexploração do trabalho e pela expropriação de recursos dos países da periferia do capitalismo.

As sucessivas crises estruturais do capitalismo, posteriores a década de 1970, além

1 HOBSBAWN, 1997

de evidenciar o esgotamento do fordismo-keynesianismo, impulsionaram uma reformulação conservadora nas sociabilidades[2] que sustentavam tal modelo e, sobretudo, nas relações sociais de produção. Uma série de fatores concorreram para a diminuição das margens do crescimento econômico significativo do período entre o final da 2ª Guerra e o início da década de 1970, dentre os quais podem-se citar: a) aumento do preço da força de trabalho, suscitado pelas lutas dos trabalhadores no centro do capitalismo nos de 1960 e início de 1970; b) o esgotamento do modelo tayorista/fordista de produzir, dado a sua incapacidade de responder a retração do consumo; c) a hipertrofia do capital financeiro, que fugindo dos baixos lucros dos setores produtivos provocaram uma financeirização da economia mundial a partir da década de 1970; d) a crise do Welfare State, com a consequente crise fiscal dos estados e um movimento de privatização de suas funções (ANTUNES, 2009).

Com o fim da experiência socialista, as classes dominantes ficaram com o caminho livre para reconfigurar o pacto entre classes celebrado com o Welfare State, em muitos casos, rompendo com o modelo social democrata. Nesse sentido, pode-se inferir que o surgimento do neoliralismo deu-se no seio das sociedades centrais do capitalismo, como estratégia de apropriação maior do fundo público, maior exploração da força de trabalho, ampliação das formas de enriquecimento das classes hegemônicas e enfrentamento das organizações sindicais e trabalhistas, apontadas dentre as principais causas da crise de acumulação. Destaca-se também nesse contexto a contrarreforma[3] do Estado empreendida pela ordem neoliberal, com objetivo de desregulamentar e agilizar os fluxos de capitais e aprofundar a flexibilização da força de trabalho, visando recuperar o ritmo do processo de obtenção da mais valia.

Embora a reformulação (conservadora) empreendida pelo neoliberalismo tenha logrado relativo êxito em liberalizar o movimento do capital, sobretudo nos países da periferia do capitalismo, também engendrou uma dramática piora nas condições de sobrevivência das classes subalternas. O enfrentamento intransigente do neoliberalismo aos sindicatos, concebidos como grande inimigo da acumulação e as políticas de estado mínimo, atingiram a classe trabalhadora em cheio, criando esfera de individualismo, desilusão com formas associativas/coletivas de luta de classes e fomentando os "novos movimentos sociais", dissociados das questões classistas e "engajados" em formas fragmentadas de luta e descrentes de mudanças estruturais[4].

---

2 O que se entende aqui por sociabilidade remete a seguinte definição: "**A sociabilidade**" ou "**conformismo social**"(-grifos do autor) corresponde à forma com que os homens e as classe produzem e reproduzem as condições objetivas esubjetivas de sua própria existência, sob mediação das bases concretas, de uma dada direção política e do estágio de correlação de forças presente num certo contexto MARTINS, 2010).

3 Coutinho (2010) define o neoliberalismo não como revolução passiva, mas como uma contrarreforma, conceito com o qual concordamos, no sentido de que uma revolução passiva contemplaria dois movimentos: restauração e renovação. Nessa perspectiva, a classe dominante reage, de forma conservadora e por vezes, até com coerção, a uma tentativa contra-hegemônica das classes subalternas -restauração. Contudo, essa mesma classe dominante absorve e concede algumas demandas da classe subalterna –renovação. O neoliberalismo, ao contrário, retira direitos trabalhistas, sociais, dentre outros, das classes subalternas e por isso não pode ser considerado uma revolução passiva.

4 Aqui não se objetiva criticar os "novos movimentos sociais", pelo contrário. As lutas por reconhecimento que envolvem questões de gênero, raça, juvenis, etc., são entendidas como mediações imprescindíveis e absolutamente indispensá-

Esse processo (neoliberalismo), que se consolidou[5] entre a década de 1970 e o início da década de 1990, além de não surtir plenamente os efeitos desejados, alimentou uma série de tensões e enfrentamentos a partir das classes subalterna e até mesmo em frações das classes dominantes. Diante desse quadro caótico, suscitado pela incapacidade das políticas neoliberais de maximizar a acumulação, as classes dominantes estabeleceram e operam atualmente, uma nova sociabilidade, a qual Castelo (2013) nomeia Social-Liberalismo. Embora suscetível a algumas variações, de forma geral, o social-liberalismo foi pensado para "corrigir" os rumos do chamado neoliberalismo puro[6]. - Esse novo arranjo, operaria um controle da força de trabalho, bem como um controle social, evitando os "focos de tensão" gerados pelo neoliberalismo puro. O Estado nesse modelo, não seria desidratado, mas sim operaria nos marcos do neoliberalismo ao mesmo tempo em que legitimaria o bloco histórico vigente e conservaria a sua hegemonia. Contudo, tal processo de refuncionalização da sociedade civil é marcado por contradições internas, com intelectuais liberais teorizando sobre a "importância do assistencialismo" praticado pelo capital e estimulando a ação filantrópica e a responsabilidade social do capital e com ex-marxistas formulando sobre a importância do "terceiro setor" ou da economia solidária, num evidente processo de transformismo (CASTLO, 2013).

> Na segunda variante ideológica do neoliberalismo – chamada ***social-liberalismo*** (grifo do autor) -, promove-se um sincretismo entre o mercado e o Estado, imaginariamente capaz de instaurar a justiça social. Ou seja, as desigualdades socioeconômicas deixaram de ser uma solução para questões específicas do capitalismo e passaram a ser um dilema social a ser tratado pela burguesia e seus intelectuais. Assim, as classes dominantes promoveram uma ofensiva na direção das bandeiras ideológicas da esquerda, tradicionalmente vinculada as lutas igualitaristas. O que antes era um ideal progressista passou a ter significados políticos e culturais conservadores (CASTELO, 2013, pág. 248).

Embora de matriz liberal, o social liberalismo se constitui em uma tentativa de

---

veis na luta pela emancipação da humanidade. Contudo, enfatiza-se que abandonar o antagonismo entre as classes configura em uma estratégia perigosa, pois, a nosso ver, não há emancipação sem a construção de uma outra hegemonia. Concordamos com Loureiro (2006, p. 106) de que "é preciso que a diversidade seja respeitada, mas faz-se também premente amadurecer e descobrir formas de aproximação, em termos de objetivos conjunturais e comuns, e compreender que em sociedade as formas organizadas disputam hegemonia e não apenas a convivência respeitosa e plural."

5 Na realidade as forças políticas que haviam se mobilizado desde a década de 1940 (mesmo em um contexto de forte crescimento econômico e da sociedade capitalista como um todo) contrárias ao que chamavam de amarras do Welfare State contra as liberdades coletivas e, sobretudo, individuais, no bojo da crise da década de 1970voltaram a se organizar e ganharam novo fôlego com a tentativa de recomposição burguesa de então. As formulações dos intelectuais orgânicos que, desde a década de 1940, faziam o contraponto ao *Walfare State* e ao *New Deal*, principalmente Friedrich August Von Hayek e a *Sociedade de Mont Pélerin*, não só conheceram um recrudescimento, como ganharam grande vitalidade no contexto do neoliberalismo da década de 1970. O fato é que as orientações do neoliberalismo comandaram uma reforma do Estado tanto nos países centrais do capitalismo, quanto na periferia. A Sociedade de Mont Pélerin foi fundada em 1947. A mesma se compõe de uma gama de combativos intelectuais orgânicos do capital, ligados a fração financeira das classes dominantes. Tal sociedade tinha Hayek como um dos principais formuladores e trabalhou pacientemente na difusão de Idéias contra o Welfare State desde a década de 1940, vindo a se consolidar como referência dos preceitos neoliberais na década de 1970.

6 O neoliberalismo puro, mais alinhado as formulações de Mont Pélerin, argumentava que as desigualdades sociais eram saudáveis e necessárias para a boa dinâmica do capitalismo. Já o social-liberalismo advogava (com um verniz "humanista") que a acumulação dos ricos forma uma poupança e essa "gotejaria" sobre as classes subalternas na forma de investimentos, assistencialismos e atenção à "questão social"(CASTELO, 2013).

conciliar os interesses das classes, baseada na cooperação e buscando uma face mais humanizada do capitalismo. Tal concepção se coloca entre o Estado de Bem-Estar e o Neoliberalismo, negando a centralidade do trabalho e pregando a superação da luta de classes. Assim, urge entender que a diferença fundamental entre o neoliberalismo e a terceira via está no fato dessa última apontar para a expansão do estado para a sociedade civil, operando assim um 'alívio' das funções do Estado, em nome de organismos na sociedade civil – Organizações Sociais (OSs); Organizações Não Governamentais (ONGs) e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) - capazes de exerce-las com mais "eficiência"[7].

Tal processo de criação organismos "não estatais", alinha-se com o estado integral categorizado por Gramsci (2011) operando como um par dialético (LIGUORI,2007), Estado e sociedade civil, se entrelaçam dialeticamente e é nesse sentido que se entende aqui a natureza das OSs, ONGs e OSCIPs. Nessa perspectiva, a complexificação da sociedade civil brasileira (Ocidentalização nos termos de Gramsci) conheceu um momento de consolidação no período entre as décadas de 1950 e o final da década de 1970, quando surgiram e atuaram de forma contundente Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), tanto ligados às classes subalternas, quanto ás classes dominantes (DREIFUSS, 1981)[8]. Tal embate conheceu seu auge durante os anos de 1980, quando as frações da burguesia comandaram um vigoroso procedimento de criação/reconfiguração/realinhamento de APHs, no período de 1980 a 1988 (CASIMIRO, 2016). Apesar da multiplicidade desses APHs todos tinham como questão de fundo a "humanização" do capitalismo, no escopo do neoliberalismo de terceira via. A luta de classes desse período travou-se na Assembleia Constituinte de 1988, com a articulação desses APHs objetivando conduzir os trabalhos da constituinte no sentido de garantir os interesses das diversas frações da burguesia e de solapar as aspirações das classes subalternas no conjunto de leis da nova constituição.

Passado a constituinte e com a "redemocratização" do país, esses APHs passaram a atuar na massificação de uma nova "mentalidade empresarial" no país. Garantida a orientação liberal no escopo da constituição de 1988, agora seria hora de operar uma profunda reconfiguração no Estado, baseada, sobretudo, na substituição de diversas

7 A crise estrutural do capitalismo do final da década de 1960, lançou as classes hegemônicas na busca de um novo arranjo que se baseou (não somente, mas principalmente) nas concepções de Giddens (1996), na constituição teórica da chamada Terceira Via, baseado na atuação dos aparelhos privados de hegemonia8, na responsabilidade social do capital em defesados interesses "comuns" da sociedade sem, obviamente, questionar as relações de produção que exploram as classes trabalhadoras e nem a acumulação privada da riqueza. Na base das concepções da Terceira Via está a questão de lidar com a complexidade das políticas sociais, aspecto que o neoliberalismo, definitivamente, não soube "administrar". A receita da Terceira Via consiste em uma redefinição da sociedade civil, isto é, uma **sociedade civil ativa**, que atue no interior do estado restrito, buscando horizontalizar as relações e participar dos processos decisórios (conselhos, audiências públicas, etc.), configurando assim uma **cidadania ativa** (MARTINS, 2010).

8 Segundo o autor, as classes hegemônicas no país, agindo de forma orgânica, no período imediatamente anterior ao golpe de 1964, se unificam sob a lideranças de APHs como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e a Escola Superior de Guerra (ESG), que ganhou novos contornos e passou a atuar como uma disseminadora do pensamento conservador/liberal na sociedade brasileira. Tais APHs com os escritórios de consultoria tecno-empresarial o que Dreifuss (1981) denominou "elite orgânica", ancorada na defesa implacável da propriedade privada e nos valores liberais

de suas funções por estruturas de uma “renovada” sociedade civil composta por ONGs, OSCIPS, Fundações, etc. Pode-se mesmo caracterizar essa sociedade civil a partir desses APHs, que se converteram em organizadores da vontade “coletiva” de dominados e subalternos. Ou seja, esses APHs configuram-se em intelectuais no sentido gramsciano e as classes ou frações de classe que estão no poder, operam uma unidade orgânica entre estado restrito e sociedade civil; coerção e consenso. Formando assim o estado integral ou estado ampliado. Assim, para a manutenção de sua hegemonia, uma classe ou fração precisa inserir seus intelectuais (individuais ou coletivos) no estado estrito, para que os mesmos trabalhem para a manutenção de seus interesses como prioritários, essa é a essência do estado ampliado (MENDONÇA, 2014).

É nesse sentido que um novo bloco histórico se formou no Brasil, a partir do movimento das classes dominantes dos países centrais do capitalismo e sob comando de organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, a partir da década de 1990. A tentativa de recomposição das sociabilidades burguesas, abaladas pelas profundas desigualdades agravadas pela imersão do país nos preceitos neoliberais (no fianal dos anos de 1970) provocou uma tentativa de repactuação das relações entre as frações da burguesia e entre a burguesia e as classes subalternas. Na base da tentativa de recomposição burguesa que vem sendo operada nessas primeiras décadas do século XXI, estão características como a formação de um “cidadão de novo tipo” (NEVES, 2005); uma ampliação do estado, com a execução de políticas sociais de diversos níveis deixando de ser estatal e se deslocando (de forma precária e focalizada) para agentes da sociedade civil (ONGs, OSCIPs, Fundações Empresariais e outras); uma atuação mais “humana” dos agentes do mercado (Responsabilidade Social Empresarial) e um barateamento da mão de obra via perda de direitos trabalhistas.

Assim, o presente trabalho objetivou analisar algumas atividades de conformação, empreendidas pela Refinaria Duque de Caxias (REDUC), localizada no município de Duque de Caxias - RJ (a mais complexa refinaria da Petrobras), junto a população de seu entorno. A partir de um referencial teórico marxista, ancorado no arcabouço conceitual de Antônio Gramsci, empreendeu-se uma pesquisa documental, que abrangeu o “Programa Petrobras Socioambiental” e, preliminarmente, concluiu que as atividades de responsabilidade social da empresa, orientadas pelas formulações basilares do “neoliberalismo de terceira via” e alinhadas com as orientações do Instituto Brasileiro do Petróleo, Gás e Biocombustíveis (IBP) são utilizadas como ferramentas na construção de uma conciliação de classes no distrito de Campos Elíseos, onde se localiza a REDUC.

PROGRAMA PETROBRAS SOCIOAMBIENTAL: EDUCANDO O CONSENSO EM DUQUE DE CAXIAS A PARTIR DAS FORMULAÇÕES RESPONSABILIDADE SOCIAL DO IBP

Dentro do processo de aprofundamento da ocidentalização da sociedade brasileira, descrito por Dreifuss (1981) o período que precedeu a ditadura civil militar de 1964 foi de grande importância na formatação de APHs que representavam os interesses das diversas frações da burguesia. Criado em 1957, o Instituto Brasileiro do Petróleo (IBP)[9] surgiu da necessidade de organização da burguesia industrial brasileira decorria de dois fatores: disputar espaço dentro do estado para seus interesses, lutando ombro a ombro com outras frações da burguesia, notadamente a fração agrária e conter a mobilização do movimento operário, que demostrava então grande capacidade de organização e enfrentamento político (MARTINS, 2005). Atualmente o instituto passou a influenciar de forma decisiva na legislação sobre a exploração de petróleo no Brasil. O Instituto tem hoje forte capilaridade em toda a cadeia de produção do petróleo, gás e biocombustíveis e atua como catalizador/ formalador dos interesses da fração industrial da burguesia "brasileira". Desde 2007, o IBP passou a se chamar Instituto Brasileiro do Petróleo, Gás e Biocombustíveis, o que mostra sua importância como intelectual coletivo catalizador da vontade de uma extensa fração burguesa. Exemplo muito ilustrativo de sua atuação no estado estrito, foi sua influência na formulação do marco legal do petróleo vigente no país – Lei 4567/16.

A análise da atuação do IBP e sua formulação entre as empresas associadas indica que o instituto se filia ao projeto de educação de novas sociabilidades comandado por organismos internacionais, na formação de um novo bloco histórico no pós-década de 1970. Nas palavras de Gramsci (2011) "(...) o Estado tem e pede o consenso, mas também "educa" este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados a iniciativa privada da classe dirigente (GRAMSCI, 2011, p. 267)". Assim, as ações do IBP, oscilam entre a adesão aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) e a formação intelectual e moral de jovens para dar continuidade a mentalidade mercadológica das empresas nas comunidades onde atuam e formar/conformar sua força de trabalho. A busca por uma sociedade "harmônica", onde os conflitos entre classes sejam superados e substituídos pelo calaboracionismo, pelo empreendedorismo formam o cerne dos documentos recomendatórios do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional para os países da periferia do capitalismo entre o final do século XX e o início do século XXI.

---

9 O Instituto foi formado com objetivo de capacitação técnica para a exploração do petróleo, contudo, sua ligação com a Sociedade Civil de Planejamento e Consultas Técnicas Ltda. (CONSULTEC), um APH da burguesia que atuava na busca da consolidação de interesses da fração industrial (inclusive os setores de mineração, petróleo e energia) junto ao estado estrito, já dava indicações que o IBP logo se transformaria em um elo orgânico entre asociedade civil e a sociedade política –consolidando uma ampliação do Estado. Evidência disso está na própria ata de fundação do IBP, o fundo social na época era composto por doações de grandes empresas de setores da produção industrial do Brasil e do exterior como Petrobrás, Shell, Ypiranga, Cia. Estrada de Ferro Santos a Jundiaí, Union Carbide do Brasil S.A., Petrochor Indústria Petroquímica S.A. e outras.

Foi justamente neste período que o IBP incorporou práticas de responsabilidade social e sustentabilidade, formando inclusive uma comissão[10] para esse fim. Atualmente

> Com apoio da Comissão de Responsabilidade Social e Sustentabilidade, o IBP fomenta uma indústria de petróleo, gás e biocombustíveis ética e socialmente responsável. Faz ainda uma série de sugestões para aprimorar a prática da sustentabilidade, na qual o crescimento econômico caminha junto com a proteção do meio ambiente e o desenvolvimento social. A Instituição estabelece parcerias e o intercâmbio de informações e experiências com entidades nacionais e internacionais relacionadas aos temas ligados à responsabilidade social, com suporte da comissão formada por empresas do setor e funcionários do IBP. O IBP contribui também para a definição, disseminação e implementação de iniciativas e ferramentas que permitam que as companhias associadas incorporem conceitos e práticas socialmente responsáveis em suas tomadas de decisão e gestão de seus negócios (IBP, 2018).

Criada em 2002 a Comissão de Responsabilidade Social do IBP(CRS) articulou no âmbito das empresas associadas, elementos da nova sociabilidade do capital, sob uma nova pedagogia em sua relação com a sociedade, sobretudo com as comunidades do entorno das empresas. As práticas de Responsabilidade Social (RS) cumprem uma dupla função: conformar as populações circunvizinhas em relação ao risco socioambiental trazido pelas atividades de produção, exploração do petróleo e aumentar o valor de mercado das empresas, visto que, a RS se configura como um ativo de mercado atualmente. Nesse sentido, a CRS tem trabalhado na orientação das empresas para cumprir a função de promotores do consenso e da "parceria" entre capital e trabalho, empresa e comunidade. Os ODS da ONU tem balizado as concepções e ações da CRS. Contudo, tais "objetivos" são altamente questionáveis dentro dos marcos gramscianos. A busca por uma "concertação social" baseada na harmonia entre as classes seminais do capitalismo, esconde uma tentativa de manutenção da hegemonia das classes dominantes.

A partir das orientações dos organismos internacionais e alinhada com as formulações sobre responsabilidade social do IBP, a Petrobras implementa o Programa Petrobras Socioambiental. Seguindo o receituário do social-liberalismo, os projetos desenvolvidos em tal programa levam a cabo uma estratégia de conciliação e conformação de classes, sempre baseados em uma reformulação da sociedade civil e no modelo de parcerias, o programa consiste na escolha, a partir de um edital de seleção, de projetos para serem desenvolvidos nas comunidades circunvizinhas das unidades industriais da empresa em todo o país. O programa surgiu em 2013 e teve origem na fusão de outros programas desenvolvidos pela empresa nas áreas sociais, culturais, ambientais e esportivas[11]. Contudo, a partir de 2013

---

10 Na estrutura do IBP as comissões técnicas são consideradas a "alma do instituto". Formadas por profissionais de diversas empresas, são elas que conferem a direção técnica, intelectual e moral do instituto.

11 O Programa Petrobras Socioambiental foi lançado em novembro de 2013, a partir da experiência de programas anteriores. A iniciativa reúne os Programas Petrobras Desenvolvimento & Cidadania e Petrobras Ambiental, além de incorporar e ampliar os programas Petrobras Esporte & Cidadania e Integração Petrobras Comunidade(PETROBRAS, 2018a).

tal iniciativa ganha importância na consolidação de uma "sociedade civil ativa", uma vez que essa se constitui no "espaço de encontro com o outro e da realização do 'eu' no sentido da promoção da coesão social (MARTINS, 2010, pág. 72).

O edital de seleção de 2018, evidencia aspectos concernentes ao social-liberalismo[12], na medida em que fortalecesse o protagonismo de organismos do chamado Terceiro Setor, em uma perspectiva funcionalizada de sociedade civil – a sociedade civil ativa.

> Serão aceitas inscrições de projetos de entidades privadas sem fins lucrativos que componham o terceiro setor, legalmente constituídas e administradas segundo as leis brasileiras e organizadas em prol de interesses coletivos previstos no escopo das linhas de atuação desta Seleção Pública (PETROBRAS, 2018a).

Um exame dos projetos inseridos na rubrica Integração Petrobras Comunidade (escolhida aqui por ilustrar a responsabilidade social praticada pela empresa, em conformidade com as novas sociabilidades do capital) evidência aspetos importantes da pagadoria da hegemonia (NEVES, 2005) praticada pela empresa, em nosso caso pela REDUC, junto as comunidades circunvizinhas em busca de uma conformação da população local. Segundo a empresa:

> A seleção pública Integração Petrobras Comunidades foi desenvolvida para complementar nossos programas corporativos de patrocínio. Com edições em 2011 e 2013, reforçamos nosso compromisso de contribuir para o desenvolvimento das comunidades onde atuamos (PETROBRAS, 2018b).

A seleção acima escolheu projetos para serem desenvolvidos no período de dois anos: 2012-2013 e 2014-2015, respectivamente. Os estados do Espirito Santo e do Rio de Janeiro, foram agrupados em uma região pelo edital e só tiveram seleções no ano de 2013, para desenvolver projetos em 2014-2015. Dos 208 projetos inscritos, 52 foram selecionados, sendo 18 no Espirito Santo e 34 no Rio de Janeiro. Destes 34 projetos apenas 4 foram desenvolvidos no município de Duque de Caxias.

12 No presente texto, embora tenha-se optado pelas ponderações de Castelo (2013) a respeito do Social-Liberalismo, como base teóricas para nossa investigação, é importante ressaltar que a produção da professora Lúcia Neves no âmbito do Coletivo de Estudos de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense a cerca das "mudanças" no bojo do neoliberalismo, sobretudo a partir do final dos anos 1980, processo denominado pelo citado grupo de pesquisadores de Neoliberalismo de Terceira Vaia, também constituem importante contribuição para pensar tal processo e, por isso, são referenciadas em diversos momentos de nosso texto.

Projeto	Instituição
Inclusão e Trabalho Nome da instituição:	Fundec - Fundação de apoio à Escola Técnica, Ciência, Tecnologia, Esporte, Lazer, Cultura e Políticas Sociais de Duque de Caxias
Projeto: Cozinha Escola Comunitária	União dos Brigadistas e Resgatistas Ambientais do Processo Apell de Duque de Caxias - UBRAPA
Espaço da Imaginação	Associação Brasileira Terra dos Homens
Crescendo em Cultura e Arte	Projeto Crescer

Tabela 1: Programa Integração Petrobras Comunidade, Duque de Caxias, RJ, 2014-2015

Fonte: Petrobras, 2018c.

A FUNDEC existe até os dias atuais, configura-se em uma agência do Estado Restrito, com forte atuação em todos os bairros do município no sentido de preparar a mão de obra para o trabalho simples (MELO; MARTINS; SOUZA; FALLEIROS; NEVES, 2015). Tais objetivos deixam evidente a intenção de trabalhar na conformação de um cidadão produtivo, que atenda aos interesses do capital, isto é, com um modo de pensar e de viver específico.

> A FUNDEC tem por missão desenvolver ações articuladas, para efetivação de políticas públicas transformadoras, de responsabilidade social e democrática, visando a participação dos sujeitos, nas diferentes áreas do conhecimento e da sociedade, num olhar globalizado. No âmbito de suas ações, a Fundação promove e facilita o acesso dos cidadãos duquecaxienses à formação inicial e qualificação profissional, com possibilidades reais de "trabalhabilidade" e de geração de renda, além de promover pesquisas diagnósticas e a aproximação das áreas ligadas à cultura, esporte, lazer, ciência e tecnologia, intimamente relacionadas às ações realizadas (FUNDEC, 2018).

A "missão" acima apresentada encerra uma contradição, fala de políticas públicas "transformadoras", ao mesmo tempo em que se submete aos preceitos neoliberais de terceira via (NEVES, 2005) contidos nas expressões "responsabilidade social" e "trabalhabilidade". Logo, fica exposto que o conceito de transformação pelo trabalho divulgado polos objetivos da FUNDEC nada tem de emancipador, ao contrário, carrega um profundo conteúdo de responsabilização individual, na formação daquilo que (FRIGOTTO, 2003) denominou cidadão produtivo. Incentivar a prática esportiva, promover/financiar atividades ligadas a arte e a pesquisa científica são objetivos que desapareceram da atual configuração da FUNDEC. A rigor apenas as atividades de formação de mão de obra para as empresas figuram como ações da fundação.

A União dos Brigadistas e Resgatistas Ambientais do Processo Appel de Duque de Caxias (UBRAPA), faz parte da Associação das Empresas de Campos Elíseos (ASSECAMPE). Que reúne onze empresas[13] do pólo petroquímico com objetivos que

13 ALE COMBUSTÍVEIS; ARLANXEO; BRASKEN; IPIRANGA; LIQUIGÁS BR; NITRIFLEX; BR PETROBRAS; PETROBRAS DISTRIBUIDORA; SUPERGASBRAS; TRANSPETRO E ULTRAGAS.

abrangem a responsabilidade social, Educação Ambiental e alerta/prevenção de acidentes. Embora a ASSECAMPE apregoe uma pertença neutralidade e uma aura de sensibilização das empresas com as condições de existência material da população do entorno, trata-se da ponta de um sistema de amortecimento, convencimento e conformação dessa população. Em sua “missão” já fica exposto este aspecto que está alinhado aos preceitos do neoliberalismo de terceira via

> Executar ações estruturadas e planejadas que contribuam para o desenvolvimento sustentável de suas associadas, oferecendo a estas e às comunidades de entorno soluções que visem o incremento e/ou melhoria da segurança, capacitação, empregabilidade, infraestrutura, rentabilidade e responsabilidade socioambiental (ASSECAMPE, 2018a).

Salienta-se também, que a ASSECAMPE pode ser considerada um APH que atua mais na implementação que na formulação das novas sociabilidades do capital, o que é ilustrado pela sua “visão”

> Tornar-se autossustentável até 2022, sendo vista como uma referência entre as Associações de Empresas, na defesa dos interesses comuns de suas associadas e das comunidades de entorno, tornando-se importante parceira para o desenvolvimento empresarial na área de abrangência da Associação (ASSECAMPE, 2018a).

A Associação Brasileira Terra dos Homens é uma ONG que atua na área de atendimento a crianças e adolescentes com direitos violados. Quanto ao projeto desenvolvido com patrocínio da Petrobras não se conseguiu maiores informações. O site desenvolve um histórico de desenvolvimento de projetos por parte da ONG, mas esse especificamente não consta da relação. Já o Projeto Crescer é um projeto criado pela I Igreja Batista Jardim Olavo Bilac, com obtivo de cuidar das necessidades “educacionais, espirituais e sociais” das crianças. O projeto funciona ativamente, mas no seu blog não encontramos nenhuma informação sobre a natureza de sua participação no Programa Petrobras Socioambiental.

TEMA	SUBTEMA
1. Respeito aos Direitos Humanos e combate à discriminação	1.1 – Equidade de Gênero 1.2 - Igualdade Étnico-racial 1.3 – Inclusão de pessoas com deficiência
2. Promoção da Ética, Integridade e Transparência	-----
3. Disseminação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável	-----
4. Desenvolvimento e Difusão da Ciência e Tecnologia	-----
5. Promoção de Medidas Ecoeficientes.	-----

Tabela 2: Programa Petrobras Socioambiental – Temas Transversais

Fonte: Petrobras, 2018(d).

Ainda sobre o Programa Petrobras Socioambiental, salienta-se que atualmente ele agrega projetos segundo seis linhas de atuação: Biodiversidade; Florestas e Clima; Água; Direito da Criança e do Adolescente, Educação e Esporte. Importante ainda destacar o público para o qual os projetos se direcionam: mulheres, negros, pessoas com deficiência, povos e comunidades tradicionais, povos indígenas, crianças e adolescentes e juventude. Por fim, ainda vale observar os temas transversais que balizam a seleção dos projetos para o programa (Tabela 2).

Importante notar que entre os temas transversais não há nenhum que remeta ao aspecto classista da sociedade. Essa se configura em uma das principais características do neoliberalismo de terceira via, qual seja, a negação da luta de classes e a ênfase na focalização de políticas sociais pontuais, destinadas a determinados grupos da população.

CONSIDERAÇÕES

A complexa arquitetura do estado ampliado brasileiro percorreu caminhos peculiares que resultaram de uma profunda ocidentalização da sociedade no país. Os trabalhos de Dreifuss (1981) e Casimiro (2016) evidenciam bem esse fato. Ainda que tendo ingressado de forma “tardia” nas formulações do capitalismo de terceira via, por conta do período de “redemocratização do país”, a burguesia brasileira tem mostrado uma grande “sensibilidade” na apreensão/absorção/reconfiguração das vontades coletivas das classes subalternas. É nesse sentido que procurou-se analisar aqui o processo de “humanização” do capitalismo operado pelas classes hegemonias no Brasil. A construção de um conjunto de APHs desde meados da década de 1950 até o início dos anos 1990 e o aprofundamento de sua atuação nesses primeiros anos do início do século XXI, ilustra no país, um momento de grande desequilíbrio na correlação de forças entre as classes seminais do capitalismo. Assim, entendendo o IBP como um importante intelectual orgânico coletivo, representante e organizador dos interesses de importante fração da burguesia nacional, é que se faz a leitura dos programas de responsabilidade social/educação ambiental da Petrobras. O aspecto da luta de classes “desapareceu” de seus temas transversais e a luta das classes subalternas por uma outra hegemonia se torna cada vez mais complexa, desigual, o processo de elevação intelectual e moral do proletariado brasileiro ainda se mostrará longo e árduo, mas concordamos com Gramsci que a construção de uma outra hegemonia é possível e necessária.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

Associação Brasileira Terra dos Homens. http://www.terradoshomens.org.br/pt-BR/mission_visions. Acesso em 19/6/18.

Associação das Empresas de Campos Elíseos (ASSECAMPE). **Valores**. http://www.assecampe.com.br/valores.html(2018a). Acesso em 20/6/18.

CASIMIRO, F. H. C. **A Nova Direita no Brasil**: aparelhos de ação político-ideológica e atualização das estratégias de dominação burguesa (1980 - 2014). Tese de Doutorado em História Social. Inst. De Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História. UFF. Niterói, RJ, 2016.

CASTELO, R. **O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

COUINHO, C. N. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, F.; BRAGA, F.; RIZEK, C. (orgs.). **Hegemonia às Avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010. Pág. 21-43.

DREIFUSS, R. A. **1964, A CONQUISTA DO ESTADO**: Ação Política, Poder e Golpe de Classe. 3ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Fundação de apoio à Escola Técnica, Ciência, Tecnologia, Esporte, Lazer, Cultura e Políticas Sociais de Duque de Caxias (FUNDEC). http://www.fundec.rj.gov.br/sobreafundec.php. Acesso em 20/6/18.

GRAMSCI, A. **O Leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. COUTINHO, C. N. (organizador). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HOBSBAWN, E. **Era dos Extremos**: o breve século XX – 1914-1991. 2ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DO PETRÓLEO, GÁS E BIOCOMBUSTÍVEIS – IBP. **Agenda da Indústria, 2017**.

___________. **Código de Ética**. Disponível em https://www.ibp.org.br/quem-somos/, acesso em 20/2/18.

LIGUORI, G. **Roteiros para Gramsci**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

MARTINS, A. S. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil Contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

______________. Estratégias burguesas para a obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo de terceira via. In: NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégia do capital para educar o consenso. São Paulo, Ed. Xamã, 2005. Pág. 127-143.

MELO, A. A. S. de; MARTINS, A. S.; SOUZA, C. A.; FALLEIROS, I.; NEVES, L. M. W. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via no Brasil. In: MARTINS; NEVES. **Educação básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015. Pág. 23-44.

MENDONÇA, S. R. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. In: **Revista Marx e o Marxismo**. v.2, n. 2, jun/jul, 2014. Pág. 27-43.

MONTANHO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortes, 2011.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégia do capital para educar o consenso. São Paulo, Ed. Xamã, 2005.

PROJETO CRESCE. http://projetocrescerpib.blogspot.com/2011/07/dados-sobre-instituicao-1.html. Acesso em 19/6/2018.

PETROBRAS. **Programa Petrobras Socioambiental**: Seleção Publica, 2018(a). http://sites.petrobras.com.br/socioambiental/selecoes-publicas/selecao-2018/, acesso em 26/6/18.

___________. **Programa Petrobras Socioambiental**: Seleção Publica de 2011 e 2013, 2018(b). http://sites.petrobras.com.br/socioambiental/?nav=sobre, acesso em 26/6/18.

___________. **Programa Petrobras Socioambiental**: Resultados (2018c). http://sites.petrobras.com.br/socioambiental/files/pdf/2013_IPC_RJ_ES_Resultados.pdf, acesso em 26/6/18.

___________. **Programa Petrobras Socioambiental. Sobre (2018d).** http://sites.petrobras.com.br/socioambiental/?nav=sobre. Acesso, 20/6/18.

CAPÍTULO 14

ESTUDO HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS E SUA EFETIVIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Data de aceite: 03/10/2022

Data de submissão: 18/08/2022

Ana Beatriz Oliveira da Silva
Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. Graduanda em Pedagogia
Belém - Pará
http://lattes.cnpq.br/9499483773454509

Iago Quinto Brandão
Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. Graduando em Pedagogia
Belém - Pará
http://lattes.cnpq.br/0584635530434369

Lucas dos Santos da Silva
Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. Graduando em Pedagogia. Graduado em História
Belém - Pará
https://orcid.org/0000-0002-4312-2644

Kelly Rodrigues Barbosa
Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. Graduanda em Pedagogia
Belém - Pará
http://lattes.cnpq.br/5012006030586798

Sheyla de Nazaré da Silva Chaves
Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. Graduanda em Pedagogia
Belém - Pará
http://lattes.cnpq.br/4974481509772980

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. Professor Titular. Bacharel e Especialista em Direito. Doutor em Educação
Belém - Pará
https://orcid.org/0000-0002-9975-9919

RESUMO: Definimos como objetivos do presente trabalho: analisar os reflexos das políticas públicas destinadas à educação de surdos e sua efetivação na Universidade Federal do Pará (UFPA); compreender o processo histórico do ensino dos surdos no Brasil; verificar as políticas públicas educacionais de inclusão no Brasil e seu reflexo na UFPA; identificar as ações adotadas para a educação de surdos na UFPA. De que modo se originou o debate sobre a necessidade da implementação das políticas para a educação de surdos? Como ocorreu a implementação das políticas públicas educacionais de inclusão no ensino superior no Brasil? Quais ações adotadas pela Universidade Federal do Pará destinadas ao ensino de surdos? Construiu-se a pesquisa com apoio em fontes bibliográficas e documentais que envolveram o período de 1988-2022. A história dos sujeitos surdos começa de forma discriminatória, por serem considerados aberrações ou mesmo um castigo de deuses. Porém, percebe-se que ocorreram mudanças significativas no decorrer da sua trajetória, através de lutas, perdas e conquistas que se refletem nos dias atuais. As políticas públicas são de extrema importância para a garantia e aplicação prática dos direitos dos surdos, pois, como constatado, o vínculo

desses estudantes ao ensino superior cresceu significativamente, e isso se deve ao conjunto de políticas públicas criadas com o objetivo de viabilizar o acesso e permanência de surdos no ensino superior. Porém, é premente a avaliação, continuidade e o desenvolvimento de políticas que promovam a ampliação de vagas e a qualidade do ensino à pessoa com surdez.
PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. História da educação. Educação de surdos. Universidade.

HISTORICAL STUDY ON PUBLIC POLICIES FOR DEAF EDUCATION AND THEIR EFFECTIVENESS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF PARÁ

ABSTRACT: We have defined as objectives of the present work: to analyze the reflexes of the public policies destined for deaf education and its effectiveness in the Federal University of Pará (UFPA); to understand the historical process of deaf education in Brazil; to verify the educational public policies of inclusion in Brazil and its reflection at UFPA; to identify the actions adopted for the education of the deaf at UFPA. How did the debate on the need to implement policies for the education of the deaf originate? How was the implementation of public education policies for inclusion in higher education in Brazil? What actions have been adopted by the Federal University of Pará for the teaching of the deaf? The research was built with support from bibliographic and documentary sources that involved the period from 1988 to 2021. The history of deaf subjects begins in a discriminatory way, as they are considered aberrations or even a punishment from the gods. However, it is clear that significant changes have occurred in the course of its trajectory, through struggles, losses, and achievements that are reflected in the present day. Public policies are extremely important for the guarantee and practical application of the rights of the deaf, because, as we have seen, the bond of these students to higher education has grown significantly, and this is due to the set of public policies created with the objective of enabling access to and permanence in higher education. However, it is urgent to assess, maintain and develop policies that promote the expansion of vacancies and the quality of education for people with deafness.
KEYWORDS: Public policies. History of Education. Deaf education. University.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da história das políticas públicas educacionais de inclusão no ensino superior, direcionadas em específico às pessoas com surdez. Considera-se pessoa surda aquela que tem a compreensão do mundo por meio de experiências visuais, sujeitos com a própria cultura e língua, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Nesta perspectiva, a educação inclusiva procura atender necessidades das Pessoas com Deficiência (PcD), garantindo a sua participação em atividades de aprendizado, dentro e fora das instituições escolares.

De acordo com Sanches e Teodoro (2007, p. 110), “numa escola inclusiva só pode existir uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação”. A diversidade, dentro e fora da sala de aula, é uma geradora de experiências, aprendizados

e conhecimentos, campo aberto para a fomentação de novas metodologias em que as aprendizagens sejam construídas com a mediação do professor, da escola e da família, explorando e valorizando as experiências e potencialidades de cada um.

Afinal, em relação à educação, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, preconizou a educação como direito de todos, porém, até a LDB 9.394/96, a escolarização de PcD, no Brasil e em outros países, era separada das escolas regulares, gerando a exclusão e segregação desses alunos, cuja escolarização ocorria em instituições especiais, separando os alunos com deficiência dos demais ditos normais, como salienta Kassar (2011).

O movimento que se seguiu, foi o de integração desses alunos em escolas regulares, porém, tais espaços não eram adequados para recebê-los, pois, não consideravam as especificidades e particularidades dos alunos com deficiência, obrigando esses discentes a se adequarem ao sistema de ensino vigente.

A inclusão veio a ser pensada, especificamente no Brasil, somente a partir da década de 1990. Neste período ocorreram importantes marcos internacionais para a inclusão; a exemplo da Conferência de Jamtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Em nível nacional temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n° 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008. Mais recente, foi aprovada, no ano de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n° 13.146/2015.

No ensino superior, a inclusão dos PcD é recente, sendo instituídas políticas públicas específicas direcionadas a esse público, somente no início do século XXI. Portanto, constitui-se ainda um grande desafio incluir efetivamente os alunos com deficiência nas instituições de ensino superior, seja pela dificuldade na formação dos professores, por problemas na acessibilidade arquitetônica, escassez na tecnologia assistiva, por falta de materiais adequados, dentre outros motivos.

Por muito tempo houve questionamentos aos métodos empregados para a comunicação dos surdos, alguns defendiam o oralismo, outros, a comunicação total e o bilinguismo.

Os que defendiam o oralismo, objetivavam oralizar o surdo, adotando-se métodos inadequados de repetição, tendo assim até escolas para esse fim, proibindo o uso da Libras, porque acreditavam que se o surdo usasse a libras para se comunicar, o mesmo se tornaria preguiçoso para verbalizar. A comunicação total defendia a incorporação de modelos auditivos, manuais ou orais para a comunicação eficaz dos surdos, já o bilinguismo acreditava que a língua de sinais deveria ser a língua natural a ser praticada pela pessoa com surdez.

A Libras é considerada um meio legal de comunicação pelas pessoas surdas e ouvintes, sendo amparada pela Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, assegurando que a mesma conste nos

cursos de graduação e magistério, assim como na educação especial e fonoaudiologia.

Deste modo, neste artigo buscamos refletir e analisar sobre a inclusão do aluno com surdez no ensino superior. O estudo se justificou pela necessidade de refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência auditiva no ensino superior, especificamente no contexto institucional da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Problematizamos neste artigo: De que modo se originou o debate sobre a necessidade da implementação das políticas para a educação de surdos? Como ocorreu a implementação das políticas públicas educacionais de inclusão no ensino superior no Brasil? Quais ações adotadas pela Universidade Federal do Pará destinadas ao ensino de surdos?

Definimos como objetivos desta investigação: analisar os reflexos das políticas públicas destinadas à Educação de surdos na Universidade Federal do Pará (UFPA); compreender o processo histórico do ensino dos surdos no Brasil; verificar as políticas públicas educacionais de inclusão no Brasil e seu reflexo na UFPA; identificar as ações adotadas para a educação de surdos na UFPA.

Consideramos este estudo relevante para a UFPA, pois, o mesmo aborda as políticas públicas de inclusão, direcionadas às pessoas surdas, presentes nessa instituição de ensino, além das políticas públicas no âmbito nacional, com vista no ao acesso às informações, aos processos seletivos, acessibilidades aos espaços e currículos, além do ensino e permanência ao longo da graduação e demais níveis acadêmicos.

Para o Instituto de Ciências da Educação (ICED), considera-se relevante, haja vista que no Regimento da unidade acadêmica instituído pela Resolução nº 649, de 10 de março de 2008, que dispõe sobre sua criação, e determina no artigo 4º, prevendo-se entre os seus princípios:

> VI - o compromisso social com grupos organizados em torno de lutas em favor da dignidade humana, da liberdade, da solidariedade, da justiça social e da preservação e desenvolvimento da Amazônia; VII - o compromisso com a inclusão social e educacional dos sujeitos historicamente excluídos. (REGIMENTO, 2008, p. 03).

Dessa maneira, debater as políticas para a inclusão das pessoas com deficiências nas diferentes especificidades dos alunos vinculados a esse instituto, faz-se necessário, à medida em que devemos cada vez mais lutar em favor da educação inclusiva e especial para capacitação e formação dos futuros profissionais na sociedade, sem qualquer preconceito ou discriminação em razão da deficiência apresentada por seu beneficiário.

Em relação à Faculdade de Educação (FAED), mostra-se relevante para a formação dos futuros profissionais da educação em Pedagogia. Tendo em vista que, “ O curso de Pedagogia foi instituído pelo Decreto nº 35.456, de 4 de maio de 1954, sendo o primeiro curso de licenciatura plena implantado no Pará, caracterizando, assim, como um dos mais antigos da instituição Federal” (SILVA; PEIXOTO; CORRÊA, 2021, p. 112). Para o exercício

da docência, a formação recebida na graduação envolve várias áreas como a humana e profissional, conhecimentos teóricos e práticos, entre outros, que contribuem para a profissionalização.

Sendo um dos ramos de formação ofertados pelo ICED, o curso de Pedagogia é “responsável para a capacitação e formação de seus graduandos para atuação no exercício da docência[...]” (SILVA; PEIXOTO; CORRÊA, 2021, p. 112). Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em vigência, instituído no ano de 2011, nos termos da Resolução nº 4.102 CONSEPE/UFPA, de 23 de fevereiro de 2011, entre os objetivos do curso além da formação do futuro licenciado em Pedagogia para o exercício da docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, gestão educacional e coordenação pedagógica, destacamos a de “fortalecer a democratização das sociedades quando, por meio da crítica da realidade excludente, se apresentar alternativas regulatórias em direção à justiça social, à igualdade de oportunidade e à vida digna” (PROJETO, 2010, p. 64).

A luta por uma educação inclusiva deve ser defendida por todos, principalmente quando entendemos as dificuldades e desafios que atravessam todo o processo de escolarização dos alunos, e, neste ponto, ao pensarmos no aluno com surdez, compreendemos que as barreiras enfrentadas são ainda maiores durante seu tempo de permanência na instituição formadora.

Dessa maneira, utilizamos como recorte temporal os anos de 1988 a 2022, definimos este período por considerar a publicação da Constituição da República Federativa do Brasil e da Resolução nº 3.883 de 21 de julho de 2009 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPA, onde institui a reserva de uma vaga por acréscimo em todos os cursos de graduação para as pessoas com deficiência a partir do ano de 2011.

Esta é uma pesquisa que teve seu início através de um estudo bibliográfico, que, de acordo com Marconi e Lakartos (2003, p. 183) “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc.”.

Durante a construção deste trabalho, realizamos a leitura de diversos artigos científicos e leis que abordam e amparam a temática, para ampliar nossos conhecimentos a respeito da mesma e fundamentar a discussão ao longo do artigo. Contudo, também buscamos informações em fontes históricas documentais, como as disponíveis no site da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST), de onde extraímos referências sobre o quantitativo de alunos surdos que integram a comunidade acadêmica da Universidade Federal do Pará.

2 | UM BREVE HISTÓRICO ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA SURDOS

Até meados do século XVI, os surdos, segundo Dias (2006 *apud* MESERLIAN; VITALIANO, 2009, p. 37) eram vistos como pessoas ineducáveis, com isto, eram

consideradas pessoas inúteis à sociedade, o que resultou em uma invisibilidade, confinamento e exclusão no âmbito social.

Durante o período correspondente ao século XVI, registros de experiências do médico e pesquisador italiano Gerolamo Cardano (1501-1576), teve como principal conclusão o fato de que a surdez não é um empecilho para o aprendizado, pois os surdos possuem a capacidade de se apropriar da escrita e, como resultado, expressar seus sentimentos (JANNUZZI, 2004 *apud* MESERLIAN; VITALIANO, 2009, p. 31). Assim, poderiam representar os sons da fala e suas ideias por meio da escrita, descartando a surdez como um obstáculo de aprendizagem.

> Segundo Soares (1999), Cardano afirmou que o surdo possuía habilidade de raciocinar, isto é, que os sons da fala ou ideias do pensamento podem ser representados pela escrita, desta maneira, a surdez não poderia se constituir num obstáculo para o surdo adquirir o conhecimento (MERSELIAN; VITALIANO, 2009, p. 37).

O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1501-1576), atuava no mosteiro beneditino de São Salvador, em Oña, fora considerado o primeiro professor dos surdos. Em sua experiência educacional, promoveu o ensino da linguagem voltada aos surdos, porém, destinada apenas a um público-alvo específico representado pelos filhos surdos dos ricos e nobres que necessitam se apropriar destes conhecimentos para administração dos bens familiares futuramente.

Apenas os filhos surdos dos nobres eram levados a estes mosteiros para receber esse tipo de educação, enquanto os surdos que não pertenciam à classe social da elite, viviam em um cenário marcado pela miséria, falta de trabalho e pelo isolamento social (SILVA et al, 2006). Acerca da metodologia utilizada pelo monge visando promover a educação dos surdos filhos de nobres e ricos, percebeu-se que:

> Conforme testemunhas oculares, o monge utilizava o alfabeto manual, que seria "um modo de soletrar no ar, formando letras com os dedos" (PLANN, 1997, p.30). Ele também realizou a divulgação de uma metodologia fonética de alfabetização, que diminuía o alfabeto para 21 sons, resolvendo o problema de ensinar os nomes das letras ("Aleph" para "A", por exemplo), e assim, valorizando a representação sonora de cada elemento gráfico (REILY, 2007 apud MERSELIAN; VITALIANO, 2009, p. 38).

Ao longo da história da educação de surdos, observa-se que as narrativas foram realizadas por ouvintes e não por surdos, independente da época, a história dos surdos raramente é contada do ponto de vista de seus protagonistas, com isto, temos, os surdos como coadjuvantes de seu próprio enredo.

A educação de surdos, no geral, originou-se, segundo Rocha (2010 apud Carvalho; Nobrega, 2015, p. 2), durante o congresso de Milão, em uma conferência internacional de educadores de surdos, no ano de 1880. Nos dias 6 e 11 de setembro do referido ano, o congresso declarou que a educação oralista era superior comparado à língua gestual,

sendo assim, foi aprovada uma resolução que consistiu na proibição do uso da língua gestual nas escolas. A partir desta resolução, no mesmo ano, as escolas por todos os países Europeus e nos Estados Unidos, adotaram o método terapêutico do discurso ausente da língua gestual para efetivar a educação voltada aos surdos.

No contexto brasileiro, a história da educação de surdos tem origem a partir da criação do Instituto de Surdos-Mudos, fundado em 26 de setembro de 1857, por E. Huet, professor surdo que fora convidado por D. Pedro II para vir ao Brasil trabalhar na educação de surdos. Inicialmente, os surdos foram educados por meio de uma linguagem escrita articulada e pela fala, também pela datilografia e o uso de sinais, a duração do curso era de 6 anos e atingia o público-alvo surdo de ambos os sexos e idades entre 7 a 16 anos. Dentre as disciplinas fornecidas ao longo do curso, destaca-se:

> A disciplina "Leitura sobre os Lábios" estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões a desenvolver a linguagem oral. Havia uma seleção e, consequentemente, trabalho diferenciado para os que não tivessem condições de ser oralizados. Assim, pois, se deu o primeiro contato dos surdos brasileiros com a Língua de Sinais Francesa, trazida por E. Huet. (CARVALHO; NOBREGA, 2015, p. 3).

A escola do INES, segundo nos apontam Mori e Sanders (2015, p. 9-10), era considerada o ponto de referência dos professores surdos e dos próprios surdos da época. Observa-se que eles utilizavam a língua francesa de sinais, trazida por Huet, em conformidade com a língua existente no país. Esta junção resultou na língua brasileira de sinais - LIBRAS, que é utilizada até os dias atuais. Nota-se que as línguas de sinais, assim como as orais, se constituem da relação com outras preexistentes.

Durante a década de 1980 até 1990, houve um renascimento do uso de sinais com filosofia educacional denominada Comunicação Total (Mori e Sanders, 2015, p. 10), esta filosofia abrange toda a forma de comunicação existente desde os sinais até a dança. Vale ressaltar, que aos poucos as escolas especiais iniciam o uso dos sinais, por conta do oralismo que estava consolidado. Enquanto os alunos surdos ganham voz, os professores ouvintes aprendem em conformidade com estes a língua de sinais que se afirmava, tornando o campo da educação especial como uma abertura para caminhos mais democráticos, visto que a língua de sinais, no Brasil, ainda não era oficial, pois ela não estava legalmente sancionada como uma língua a ser praticada.

A partir do decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, surgiu uma medida cujo objetivo visava promover, nos cursos de formação de professores do Brasil, um novo conhecimento obrigatório, que proporcionasse a essa categoria uma qualificação mais adequada para sua atuação na escola básica, devido ao aumento do número de alunos surdos, que muitas vezes foram impedidos de qualquer progresso em sua escolarização marcados pela inexistência de um processo de ensino-aprendizagem que atendesse suas reais necessidades linguísticas.

> Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

A escola inclusiva surge com o propósito de mostrar novos meios para a educação dos surdos, a partir da metodologia como um caminho para atender suas especificidades, observando-se seus aspectos culturais enquanto sujeitos sociais. Os princípios inclusivos demandam uma reorganização no cenário político, econômico e social, onde haja uma mudança de valores para uma possível intervenção nas políticas públicas mundiais e locais.

O marco inicial para romper as barreiras correspondentes ao processo de identificação dos surdos, deu-se com a valorização da primeira língua dos surdos, a LIBRAS. A partir do Decreto n° 7.611, de 17 novembro de 2011, houve a regulamentação de políticas educacionais voltadas ao contexto da inclusão de pessoas com deficiência, em relação à educação de surdos, temos a expansão de escolas bilíngues.

3 | POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NO BRASIL

Nesta seção, abordaremos políticas públicas educacionais de inclusão para o ensino superior no Brasil. De modo geral, a partir de conferências e eventos internacionais e nacionais, na perspectiva da inclusão, como a Conferência de Salamanca (1994), foram realizadas ações que contribuíram para o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência na sociedade.

Entre as legislações, a Constituição Federal de 1988, assegura no seu artigo 205 a educação como direito fundamental de todos os brasileiros para o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206 instituiu que entre os princípios para o ensino está a garantia de "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". O artigo 208 ao tratar sobre o dever do Estado para com a educação determinou que haja o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). Na Seção I Da Educação, o artigo 208 é o único que trata especificamente sobre as pessoas com deficiências ao garantir o atendimento educacional especializado (AEE) no ensino regular, não sendo encontrada outra referência direta ao longo da seção.

Outro marco importante na legislação brasileira adveio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação no país. Em relação à educação especial, o capítulo V trata especificamente do assunto. Segundo o documento no artigo 58 define a educação especial como sendo "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2018, p. 39).

Ainda segundo a LDB, no seu artigo 59, determinou que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com deficiência definidos pela lei, que sejam garantidos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2018, p. 39).

Os artigos do capítulo V da LDB vem complementar os dispositivos presentes na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pois destacam com detalhes a educação inclusiva e especial. Nessa perspectiva, o documento vem “colaborando para homogeneizar o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais e criando dispositivos legais para a fiscalização de seu cumprimento” (DUPIN; SILVA, 2020, p. 72).

Outro marco importante na legislação brasileira foi a sanção da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que trata sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, define a Língua brasileira de sinais como sendo a “forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Dessa maneira, a presente lei garante que a Libras seja reconhecida como língua para a comunidade surda, devendo ser assegurada pelo poder público em geral e empresas de serviços públicos, o uso de formas institucionalizadas para o uso e difusão da Libras como meio de comunicação e utilização para os surdos.

No artigo 4º da citada Lei nº 10.436/02, determinou-se que:

> O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

A garantia da inclusão, nos cursos de licenciaturas e em outras áreas de formações, do ensino da Libras no ensino superior e em outros níveis educacionais, mostra o significativo avanço normativo no campo da inclusão, pois contribui para a afirmação e formação da identidade da comunidade surda no país.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que “regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000”, considera no artigo 2º as pessoas surdas sendo aquelas que “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005). No mesmo artigo, no parágrafo único, considera deficiência auditiva como “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta

e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz" (BRASIL, 2005).

Segundo Mesquita (2018, p. 256), a deficiência auditiva presente no parágrafo único do artigo 2º do decreto nº 5.626 de 2005, apresenta uma definição clínica de surdez, dessa maneira a "pessoa surda se diferencia de deficiência auditiva por questões linguísticas e culturais". A partir disto, podemos perceber que nas legislações públicas há diferentes normas para definir a pessoa surda e a pessoa com deficiência auditiva.

Ainda segundo Mesquita (2018, p. 259), o Decreto nº 5.626/05, vem orientar:

> um 'planejamento linguístico' que consiste em medidas de implantação obrigatória, e em prazo determinado, da língua de sinais em cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia. Também regulamenta a formação de instrutores e intérpretes/tradutores de Libras, com o objetivo de atender a demanda dos cursos de licenciatura e dos demais níveis de ensino, visto que existe também, previsto na legislação, um direcionamento para a educação bilíngue.

Em relação ao ensino superior, a garantia do ensino de Libras nos cursos de licenciatura, evidenciou um avanço nas políticas públicas educacionais na sociedade para a inclusão nos espaços de ensino público, assegurando a participação na perspectiva da inclusão dos currículos dos cursos de formação inicial, sobretudo dos futuros profissionais da educação.

Outro marco histórico na legislação é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu artigo 2º considera a pessoa com deficiência

> aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Em relação à educação, o capítulo IV do documento dispõe "Do direito à Educação", decreta no artigo 27 que a educação constitui direito para a pessoa com deficiência, devendo ser:

> assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Em relação ao ensino superior, no artigo 28, destaca-se que entre as incumbências do poder público está aquela direcionada a assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, aprimorar o sistema educacional visando a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem para a inclusão plena, a oferta da educação bilíngue, ensino de Libras, Sistema Braille, para promover a autonomia e participação dos alunos com

deficiências, entre outras medidas.

Entre os 18 incisos presentes no artigo 28, destacamos os de números XIII e XIV, pois, ao tratar do ensino superior, determinaram:

> XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
>
> XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015).

Em relação ao ensino superior, a partir de marcos legais como a Constituição Federal e a LDB de 1996, políticas públicas voltadas para o acesso e permanência das pessoas com deficiências na sociedade, em especial, nas Instituições de Ensino Superior (IES) ganham cada vez mais força ao longo dos anos.

No ano de 2008, houve o lançamento pelo Ministério da Educação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PE). O documento traz alguns pontos centrais como marco histórico e normativo da educação inclusiva nacional e internacional, diagnóstico da educação especial no Brasil, os alunos atendidos pela educação especial, objetivos e diretrizes.

Entre os objetivos listados destacamos a "transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior", assim como, a "acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas" (BRASIL, 2008). Entre as diretrizes estipuladas, em relação à educação superior, ressalta-se que:

> a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

Para Bezerra (2021, p. 4), o PNEE-PE, como política educacional, não se constitui como lei, sendo considerado pelo autor como um "guia de ação, em uma proposição ideológica resultante do embate entre dissensos e consensos, consubstanciada em um acordo, sempre suscetível a novas interpretações, traduções e significações conforme os agentes e as circunstâncias da prática".

As políticas educacionais para a educação inclusiva no ensino superior, envolvem ações que visam não somente o acesso e permanência ao ambiente acadêmico, mas a acessibilidade nos espaços, sobretudo, na sala de aula, as informações necessárias para os materiais didáticos utilizados pelos docentes ao longo do curso.

4 I POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA PROMOVIDAS NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Nesta seção trataremos das ações adotadas na esfera administrativa e acadêmica da Universidade Federal do Pará (UFPA) que possuem por finalidade a materialização das políticas de acesso e permanência de PcD, com enfoque nas ações adotadas para o atendimento da comunidade dos discentes surdos.

Desde 2011, a UFPA recebe alunos PcD, em razão da aprovação da Resolução nº 3.883 (CONSEPE/UFPA), que instituiu a reserva de uma vaga por acréscimo nos Processos Seletivos Seriados (PSS), nos cursos de graduação.

Por consequência, foi necessária a criação de um órgão que oferecesse um atendimento especializado para esse público, e assim, vinculado à Pró- Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG/UFPA), foi concebido o Núcleo de Inclusão Social (NIS), sob a Portaria nº 1.416/2011. Todavia, em 2017, o NIS foi reestruturado e dividido em dois setores: a Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess) e Assessoria de Diversidade e Inclusão (ADIS).

Por esta razão, atualmente, na UFPA, os órgãos responsáveis pelo atendimento dos PcD, são: a SAEST e sua subunidade, a CoAcess, que apresentaremos brevemente a seguir.

A SAEST atua na fomentação de programas, serviços, auxílios e bolsas para estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica, com o objetivo de contribuir e fomentar a permanência do discente. Tratando especificamente do público PcD, abaixo está a lista dos programas e auxílios existentes para esse público:

- Programa PAI-PcD
- Programa PROBAC-PcD
- Programa PRO-PEDAGÓGICO
- Programa de Iniciação Científica-PIBIC-UFPA/PcD
- Programa Rede de Saberes
- Auxílio PcD – Modalidades Permanência e/ou Moradia
- Auxílio Kit de Tecnologia Assistiva Para PcD

Dentre os quais destacamos dois para esta discussão, o Programa Rede de Saberes e o Programa PAI-PcD, em razão dos serviços prestados à comunidade de surdos.

- **Programa Rede de Saberes:** Trata-se de um programa de ações formativas que incluem Cursos, Oficinas, Workshops, Palestras, Simpósios, Fóruns, Cursos de Aperfeiçoamento, Webinários e afins. Dentre os quais destacamos o Curso de Libras e o Curso de Formação de Tradutores/Intérpretes de Libras.
- **Programa PAI-PcD:** Regido em 2021, pela Instrução Normativa nº 14/2021,

este programa se trata de um apoio individualizado, que inclui serviços como: tradução em Libras, interpretação em Libras, assessoria colaborativa de acessibilidade, apoio pedagógico e psicológico e apoio psicopedagógico, entre outros.

Por outro lado, a CoAcess atua no atendimento especializado de pessoas com deficiências físicas, visuais, auditivas, intelectuais, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e superdotação/altas habilidades. Em relação ao atendimento de surdos, os serviços prestados pela CoAcess incluem:

- Intérpretes de Libras;
- Produção de vídeos em Libras;
- Orientação pedagógica para a adaptação de materiais;
- Atendimento pedagógico individualizado de alunos PcD;
- Avaliação de PcD.

Além destes, são citados ainda outros serviços e atividades voltadas aos demais membros da comunidade de PcD, como avaliações técnicas de acessibilidade e eventos voltados para área da Educação Especial no Ensino Superior.

A partir de 2019, a CoAcess passou a disponibilizar para consulta pública os dados quantitativos de PcD matriculadas na UFPA, organizados por campi e tipo de deficiência, como é possível averiguar na Tabela abaixo:

Campus	Deficiência Visual	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Transtorno do Espectro Autista - TEA	Total
Belém	148	60	236	12	30	486
Ananindeua	8	3	4	0	0	15
Tucuruí	7	0	4	0	0	11
Cametá	8	4	11	0	0	23
Altamira	16	3	12	0	0	31
Abaetetuba	4	0	5	0	0	9
Castanhal	8	2	8	0	0	18
Bragança	13	1	7	1	1	23
Salinópolis	1	0	1	0	0	2
Breves	1	0	5	0	0	6
Soure	1	0	2	0	8	3
TOTAL	**215**	**73**	**295**	**13**	**31**	**627**

Tabela nº 1 - Dados de alunos com deficiência ativos na UFPA, por Campi (2021)

Fonte: Dados cadastrados na CoAcess/SAEST/UFPA, em 04/01/2022.

Tendo em vista que a população universitária no ano de 2021 atingiu o quantitativo

correspondente a 56.665, e o número total de PcD era de 627, seu percentual equivalia a apenas 1,1% dos alunos matriculados na UFPA, e os Deficientes Auditivos, em específico, a 0,13%, concentrados majoritariamente no campus de Belém, mas com baixa ocorrência em Abaetetuba, Cametá, Altamira, Castanhal e Bragança.

Verifica-se que, entre os diferentes tipos de deficiências identificadas na comunidade acadêmica, três delas atingiram as maiores proporções: física (47,04%), visual (34,9%) e a auditiva (11,64%).

Em relação à proporção de alunos universitários matriculados, pareceu-nos um número relativamente baixo, a princípio, porém, na realidade, tais indicadores revelam um crescimento exponencial ao analisarmos comparativamente os anos anteriores, conforme gráfico abaixo:
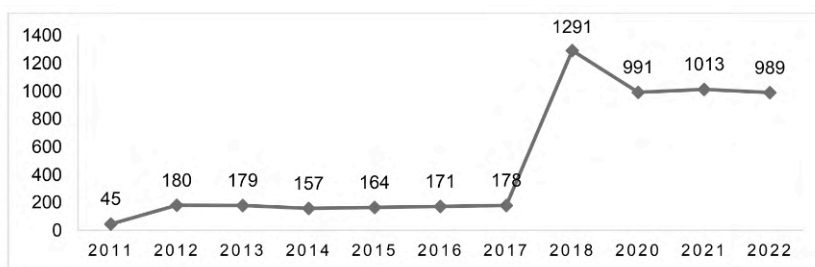
Gráfico nº 01 – Alunos PcD's aprovados na Universidade Federal do Pará.

Fonte: UFPA. COACESS, 2022.

É importante destacar a diferença de vagas ofertadas no ano de 2017 a 2018, um crescimento de 1.113 vagas apenas um ano após a instituição da CoAcess. Esses indicadores demonstram a existência de uma demanda represada que pugna por acesso à educação superior, mas que também requer a devida assistência pedagógica e de infraestrutura, a fim de assegurar o direito previsto na Constituição do Brasil, regulamentado em decretos, resoluções e leis infraconstitucionais.

5 I CONCLUSÃO

Compreendemos que os objetivos do estudo foram atingidos com êxito, pois, através das análises desenvolvidas foi possível compreender melhor o percurso histórico das pessoas com surdez para a conquista de direitos relacionados às políticas públicas, especialmente no que se refere ao ensino superior.

Entendemos o trajeto histórico e historiográfico desde a sua invisibilidade por parte da sociedade, onde a discriminação era algo corriqueiro; passando pela implementação das políticas públicas e os seus reflexos, em específico na Universidade Federal do Pará; compreendemos, também, sobre o conjunto de programas e ações que a Universidade

Federal do Pará promove para que as pessoas com surdez acessem e concluam o ensino superior com qualidade.

Os problemas propostos para o estudo foram tratados e tendo as fontes históricas bibliográficas e documentais bem analisadas, não possuindo nenhum tipo de dificuldade na compreensão das mesmas. E ainda sendo de grande importância para o entendimento e conhecimento do que a Universidade Federal do Pará realiza em termos da política educacional institucional, de modo a garantir a inclusão de seus alunos com deficiência, em particular os surdos.

Como vimos, a história dos sujeitos surdos começa de forma discriminatória, por serem consideradas aberrações ou mesmo um castigo de deuses (MORI; SANDER, 2015, p. 2). Porém, percebe-se que ocorreram mudanças significativas no decorrer da sua trajetória, através de lutas, perdas e conquistas que se refletem mesmo nos dias atuais.

Esse percurso resultou na formulação de políticas que viabilizaram a inclusão dos sujeitos surdos nos ambientes escolares, na sua representatividade, no acesso às universidades, no reconhecimento da Libras como língua materna, e, sobretudo, no reconhecimento do surdo como um cidadão de direitos.

Entretanto, é preciso apreender essas políticas no sentido crítico, pois elas promovem mudanças significativas e importantes para a comunidade surda, entretanto, ainda requerem melhorias para que sejam efetivadas de forma adequada e correta, de modo que a comunidade esteja preparada e qualificada para o convívio acadêmico com a diferença, mas promovendo a igualdade de condições visando atingir os fins da educação superior.

Voltando nosso olhar especificamente para o ensino superior, notou-se que existem garantias do ensino de Libras em cursos de licenciatura. Entretanto, se adentrarmos o caso do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará, notaremos que esse ensino se dá em apenas um semestre, sendo improvável que os graduandos estejam preparados para o básico, a comunicação clara. O que provoca nesses estudantes, a necessidade de buscarem cursos específicos de Libras, inclusive fora da instituição.

Quanto aos estudantes surdos da Universidade Federal do Pará, possuem cotas que garantem seu acesso ao ensino superior, mas têm maior acessibilidade, como vimos, através de diversos serviços disponibilizados pela SAEST. A UFPA se mostra engajada em colocar em prática os diversos serviços que foram elaborados para o público PcD, em específico para os estudantes surdos, pois notamos uma preocupação por parte dessa instituição para que seja guarnecida com intérpretes de Libras, atendimento individualizado, vídeos em Libras, entre outros recursos.

As políticas públicas são de extrema importância para a garantia e aplicação prática dos direitos dos surdos, pois, como constatado, o vínculo desses estudantes ao ensino superior cresceu significativamente, e isso se deve ao conjunto de políticas públicas criadas com o objetivo de viabilizar o acesso e permanência de surdos no ensino superior. Porém,

é premente a avaliação, continuidade e o desenvolvimento de políticas que promovam a ampliação de vagas e a qualidade do ensino à pessoa com surdez.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342/16047. Acesso em: 13 de junho de 2022.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-39842-publicacaooriginal-39399-pe.html. Acesso em: 13 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. - 2. ed. - Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 58 p., 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 13 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 13 de junho de 2022.

DUPIN, Aline Aparecida da Silva Quintã; SILVA, Michele Oliveira. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**, volume 10, número 29, jul/set. 2020. Disponível em: https://revistaifspsr.com/v10n297690.pdf. Acesso em: 16 de junho de 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, n.41, p.61-79, jul/set. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 43, n. 1, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/63861. Acesso em: 17 de junho de 2022.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação dos surdos no Brasil**. In: XIII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. Anais. Maringá: UEM. 2015.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antonio. Procurando indicadores de educação inclusiva: As práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**, 2007, 20(2), 105-149.

SILVA, Lucas dos Santos; PEIXOTO, Luana Fernandes; CORRÊA, Paula Sergio de Almeida. Expectativas de formação continuada em alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará. In: **Docência e práticas investigativas em tempos de guerra cultural, genocídio pandêmico e transfóbico no Brasil contemporâneo**. / (Org.) Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, Joniel Vieira de Abreu, – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021, p. 111 - 129. Disponível em: https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/58549. Acesso em: 14 de junho de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. DADOS PCDs UFPA. **CoAcess**. Belém, 29 de abril de 2021. Disponível em: https://saest.ufpa.br/coacess/index.php/dados-pcd-s-ufpa. Acesso em: 14 de junho de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. HISTÓRIA DA COORDENADORIA DE ACESSIBILIDADE, **Notícias CoAcess**, Belém, 31 de maio de 2022. Disponível em: https://saest.ufpa.br/coacess/index.php/historia. Acesso em: 14 de junho de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**, 2010. Disponível em: https://iced.ufpa.br/images/Documentos/faed/ppp_pedagogia_2010_atual.pdf. Acesso em: 14 de junho de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. REGIMENTO DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 649, de 10 de março de 2008**. **Cria o Instituto de Ciências da Educação**, 2008. Disponível em: https://iced.ufpa.br/images/Documentos/Regimento-Iced.pdf. Acesso em: 14 de junho de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº. 3.883 de 21 de julho de 2009**. Aprova a reserva de vagas nos cursos de graduação da UFPA aos portadores de deficiência. Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2009/Microsoft%20Word%20-%203883.pdf. Acesso em: 13 de junho de 2022.

CAPÍTULO 15

PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 03/10/2022

Aldaci Lopes
https://orcid.org/0000-0002-6417-737X

Ana Cabanas
https:// orcid.org/0000-0002-7841-1120

RESUMO: Neste estudo, apresentam-se concepções de formação docente continuada oriundas de práticas pedagógicas desenvolvidas em *lócus* sobre a Educação Infantil, analisadas sob a ótica teórica e epistemológica da contemporaneidade. Assim, o objetivo é ponderar acerca do paradigma de formação docente na Educação Infantil no Município de Salvador, Bahia, bem como, a qualificação docente. A metodologia foi uma pesquisa descritiva, documental e bibliográfica com método de abordagem dedutivo, procedimento funcionalista e paradigma qualitativo. A reflexão teórica é embasada no Referencial Curricular Municipal de Ensino Infantil de Salvador e na Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, a literatura revelou que a docência se instaura na relação social entre docente e discente. Docentes e discentes se instituem, se criam e recriam conjuntamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Trata-se de uma relação intrínseca entre sujeitos socioculturais, imersos em diferentes universos de historicidade e cultura, enraizados em enredos individuais e coletivos. Portanto, a partir do trabalho realizado pelas Rede Pública de Ensino em Salvador durante os anos de 2016 e 2017 foi devido um programa de Formação Docente Continuada específica para a Educação Infantil que definiu o Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil (RCMEI). De modo geral, conclui-se que o saber docente se torna único e potencial construtor de novos saberes devido ao dinamismo cotidiano de salas de aula e escolas, fatos estes incutidos na experiência docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente Continuada. Educação Infantil. Fazer docente.

ABSTRACT: In this study present concepts of continuing teacher education arising from pedagogical practices developed in a locus on Early Childhood Education are presented, analyzed from the theoretical and epistemological point of view of contemporaneity. Thus, the objective is to ponder about the paradigm of teacher training in Early Childhood Education in the Municipality of Salvador, Bahia, as well as the teacher qualification. The methodology was a descriptive, documentary and bibliographical research with a deductive approach method, functionalist procedure and qualitative paradigm. The theoretical reflection is based on the Municipal Curricular Reference for Early Childhood Education of Salvador and on the National Curricular Common Base. In this sense, the literature revealed that teaching is established in the social relationship between teacher and student. Teachers and students are instituted, created and recreated together, in an invention of the self that is also an invention of the other. It is an intrinsic relationship between sociocultural subjects, immersed in different universes of historicity and culture, rooted in individual and

collective plots. Therefore, based on the work carried out by the Public Education Network in Salvador during the years 2016 and 2017, a specific Continuing Teacher Training program for Early Childhood Education was due to define the Municipal Curricular Reference for Early Childhood Education (RCMEI). In general, it is concluded that teaching knowledge becomes unique and potential builder of new knowledge due to the daily dynamism of classrooms and schools, facts that are instilled in the teaching experience.
KEYWORDS: Formação Docente Continuada. Educação Infantil. Fazer docente.

1 I INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea apresenta exigências específicas tanto no nível educativo e cultural como nível tecnológico. Portanto, outras áreas de conhecimento como a educação necessita avança e se adaptar a passos largos para acompanhar as características da Sociedade 5.0 (S5).

> Os traços sociais mais marcantes da contemporaneidade são globalização, a revolução tecnológica que vêm inaugurando mudanças também no campo do comportamento social. Assim com a aceleração na velocidade das informações (impulsionada pela internet e da cibercultura), mudam também as relações humanas e as relações do homem com o tempo (D'ÁVILA, 2008, p. 34).

Nesse sentido, a educação e a Formação Docente (FD) tem sido foco de discussões, a fim de promover a satisfação das necessidades individuais e educacionais no que se refere ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como mediadora de metodologias de ensino.

Para compreender as dimensões educativas, baseou-se no aporte da fenomenologia existencial para validação do potencial do sujeito em formação. Portanto, Fornari (2009) compreende que para entender as dinâmicas educativas e formativas na complexidade deste cenário é preciso não perder de vista o debate crítico sobre os paradigmas dos modelos teóricos o que estes trazem nas entrelinhas estrutural e estruturante da formação e do olhar sobre os sujeitos.

Além disso, enfatiza-se que o momento é relevante para Educação Infantil (EI), pois, encontra-se marcada por conquistas legais oriundas de políticas públicas voltadas à infância, bem como a valorização profissional e espaços de formação contínuas.

Observa-se que ao longo da história há uma predisposição de se dar um sentido vazio aos saberes e as experiências dos sujeitos. Na EI, as interações e a ludicidade são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Com isso, sendo fundamentais para a capacidade de conviver, estar junto, dialogar e participar, uma vez que, ao interagirem, as crianças atribuem sentidos e significados coletivos para o mundo, cujo brincar se torna o modo singular delas se constituírem como sujeitos produtores das próprias culturas.

Desse modo, a educação e a formação como meios privilegiados para a satisfação das necessidades individuais e educacionais numa sociedade que se descobre cada

vez mais em mudança acelerada no contexto formativo contemporâneo à luz de Santos (2000) e Brasil (2016), a experiência e os saberes se formam por meio de um processo de afetividade.

Na visão de Larrosa (2002, p. 19), a experiência é considerada como "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada nos acontece".

Complementando esse contexto contemporâneo, visando compreender as dimensões educativas a partir da experiência sentido, Fornari (2009) apresenta a fenomenologia existencial para validação do potencial do sujeito em formação e diz que para entender as dinâmicas educativas e formativas na complexidade do cenário atual é preciso focar no debate crítico sobre os paradigmas dos modelos teóricos, os quais trazem nas entrelinhas estrutural e estruturante acerca da formação e do olhar sobre os sujeitos .

Em termos de articulação e possibilidades dos saberes da infância e dos docentes e os modos curriculares, tem-se como referência as "Infâncias devir" que se refere à infância e à criança em formação, contextos de vida e possíveis devir em pessoas, grupos, instituições e legislações, de e como ele deixou reticências complemento com os meios (MACEDO, 2013).

Logo, a partir de um paradigma relacional é possível ir além de currículo que privilegie aspectos insulares, mas que, tratem das crianças como sujeitos significativos e em formação. Trata-se de uma defesa pelo compromisso com a valorização da pessoa-criança no que pode ter em particular e tem como referência a relação dialógica pessoa-pessoa e pessoa mundo.

O campo dos saberes representa a articulação com o mundo e no mundo que o cerca com as infâncias/crianças na formação profissional. Representa também um saber plural e dinâmico construído no percurso da tensão e das contradições da contemporaneidade (CHARLOT, 2005).

Por isso, ressaltam-se que os saberes docentes concebem a riqueza da incompletude da profissionalização docente, neste espaço tempo englobando uma dimensão da infância/criança ativa e curiosa por conhecer, a qual deve ser preenchida com as subjetividades. Como dito por D` Ávila (2008 p. 37), "é uma dimensão sensível, vinculado à experiência estética e lúdica".

Nessa perspectiva, reflete-se sobre saberes docentes como uma análise do processo de múltiplas articulações que entrelaçam à docência com/para as infâncias/crianças com os meios, visto que na EI estes saberes podem favorecer possibilidades de diálogos.

Como expressado por Tardif (2000, p. 36), o saber docente é visto como saber plural "formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

É assim que os saberes são fontes de inspiração que potencializam a práxis docente na relação com os sujeitos que são objetos da ação. Ainda sobre os saberes, D'Ávila (2008,

p. 6) retroalimenta a relevância de se assegurar tempos e espaços de formação em que "[...] a prática docente é um *locus* de formação e produção de saberes".

Em síntese, os saberes representam uma prática que se manifesta em um conjunto de conhecimentos, ideais, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, afetos e reinvenção. Aqui, não só os saberes como sinônimos de conhecimento oriundos de práticas sociais, mas, especialmente, o saber ser e expressivo, ontológico, como real do sujeito, que o faz viver cada realidade estrutural (social, política, cultural, econômica, profissional, pedagógica *etc.*) de acordo com o modo de ser, pelo qual responde e se responsabiliza, inclusive socialmente (D'ÁVILA, 2008).

Comunga com esta ideias, Nóvoa (1991) aponta o processo de construção da identidade como histórico, social, pessoal e profissional docente, podendo ser considerado um processo formativo de crianças e professores pautado nos saberes e nas experiências e interações, constituídos na dialética entre as dimensões pessoais e coletivas.

Nesse contexto, a prática pedagógica possibilita a construção e mobilização de saberes das crianças e dos professores com/para os meios e se configuram elementos norteadores da formação e da ligação contribuindo à construção das identidades.

Quando Kramer (2001) conceitua a infância, considera a participação produtiva da criança, o tempo de escolarização, a socialização no contexto familiar, comunitário e a condição socioeconômica.

Dessa forma, esta pesquisa encontra ressonância no sentido da restauração da infância/criança como sujeito de saberes, com construção de situações propícias a experiências formativas a fim de favorecer e fortalecer meios para potencializar o devir das infâncias e crianças no seu cotidiano, sendo vista de forma crítica e política respeitando o contexto formativo das famílias.

A rigor, a relevância do estudo tendo como pauta as cenas formativas para a profissionalização docente diz respeito à participação ativa dos professores no processo de investigação e formação, marcando a indissociabilidade entre teoria/prática.

> Configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006, p. 26).

É nesse sentido que são pertinentes estudos sobre processos formativos. Assim, o cotidiano formativo vivenciado e/ou produzido no âmbito da Rede Municipal de Educação de Salvador conduz ao sujeito correlato e unido no próprio ato. Contudo, pesquisa objetiva ponderar acerca do paradigma de formação docente na Educação Infantil no Município de Salvador, Bahia, bem como, a qualificação docente.

2 I FORMAÇÃO CONTINUADA E CONTEMPORANEIDADE: VIA DE MÃO DUPLA PARA O FAZER DOCENTE

Guiada pelo conceito apresentado por Nóvoa (1997) sobre Formação Docente Continuada (FDC) no qual afirma que esta é, antes de tudo, uma releitura das experiências que ocorrem na escola, indica uma atenção prioritária às práticas dos professores.

Com isso, ressalta-se que além do espaço de FDC, o professor deve ser analisado e considerado nas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais, tendo em vista que esta formação precisa ser concebida como uma intervenção educativa solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos professores.

Nóvoa (1997) acentua que em alguns fazeres formadores, ainda carregam consigo modelos da FD, os quais foram sendo desenvolvidos ao longo das décadas no sistema educacional.

D'Avila (2008) apresenta algumas características para classificar a ação de FD inspirada nos modelos: artesanal, instrumental tecnicista e sociopolítico. Além de descrevê-los, nesse artigo, os determina como parâmetros norteadores da análise.

No modelo artesanal é pressuposto um fazer baseado na intuição, objetivando a docência como ofício e não como profissão e desenvolve uma forma de aprender pouco analítica. Compreende-se que aprende a ser professor sendo, usando a observação e a imitação como principais estratégias do fazer docente. A principal consequência desse modelo para o sistema educacional é a desqualificação da profissão docente, marca vista até hoje.

Enquanto, o modelo instrumental tecnicista implica um microensino, um fazer docente baseado no estabelecimento de dicotomias para o ensino e a aprendizagem, bem como um distanciamento do contexto pedagógico. Nesse cenário instrumental, a técnica sobrepõe todo o conhecimento e reflexão, porém não é possível esquecer que a prática é uma dimensão do conhecimento, mas não a única e por isso não pode ser supervalorizada em detrimento de outras dimensões. Sugere-se, então, a superação da visão aplicacionista da teoria sobre a prática, fortalecendo a ação docente para que seja viva e real.

Por fim, o modelo sociopolítico surge com vistas a negar os pressupostos desenvolvidos no modelo instrumental, trazendo a educação como uma prática social, numa perspectiva contextualizada e historicizada, porém causou um vácuo na práxis pedagógica, abrindo lacunas não só acerca do como se ensina, mas também do como se aprende.

Não obstante, na contemporaneidade, compreende-se que formar o educador não deve ser uma imposição autoritária, uma ação desqualificante da profissão docente, nem tampouco um recurso de reflexão social, mas um modo de auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir junto a outros educadores em um processo dialógico de emancipação.

Teixeira (2007) evidencia que a docência se instaura na relação social entre docente

e discente. É impossível um existir sem o outro. Docentes e discentes se instituem, se criam e recriam conjuntamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si, pois há outro a partir do outro. Trata-se de uma relação intrínseca entre sujeitos socioculturais, imersos em diferentes universos de historicidade e cultura, enraizados em enredos individuais e coletivos.

Nesse sentido, a FDC continuada se dá de maneira complexa e perpassa espaços formativos como a escola, o currículo, o ensino e a própria profissão docente.

De acordo com os ideais de Nóvoa (1997), ao se pensar na ideia de formação continuada, é preciso colocar em pauta uma releitura das experiências que ocorrem na escola, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores.

Por isso, ressalta-se que o espaço de formação continuada é o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais concebendo essa formação como uma intervenção educativa solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos professores.

Nessa perspectiva, conhecer o professor, a formação inicial e as relações que estabelece com os outros profissionais no ambiente escolar e com a comunidade que faz parte dela é fundamental para traçar novos sentidos às práticas pedagógicas desenvolvidas.

Conforme os pensamentos de Saviani (2009), a FD só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

A escola é o lócus da FDC, um lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na práxis docente.

A FDC, aqui mencionada, é aquela que busca alicerçar-se "numa reflexão, na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores" (NÓVOA, 1991, p. 30). Todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber.

É assim que os saberes são fontes de inspiração que potencializam a práxis docente na sua relação com os sujeitos que são objetos da sua ação. D'Ávila (2008, p. 6) retroalimenta a relevância de se assegurarem tempos e espaços de formação em que possa ser evidenciada uma prática que se manifesta em um conjunto de conhecimentos, ideais, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, afetos e reinvenção.

Para Tardif (2000), os estudos sobre os saberes docentes se constituem como possibilidade de análise de processos de formação e profissionalização dos professores;

trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente.

3 I O REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DE SALVADOR E OS PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Baseando-se no referencial teórico e epistemológico supramencionado, entre os anos de 2014 e 2016, a Rede Municipal de Educação de Salvador, Estado da Bahia, vivenciou processos formativos os quais foram experienciados novas possiblidades de construção do fazer docente. Diante de um quantitativo grandioso de escolas e profissionais, o trabalho por representatividade foi a forma encontrada para encorajar o redesenho do fazer docente nessa Rede Municipal.

O pontapé inicial desse movimento foi a EI, quando, em 2014, reuniu representantes dos profissionais que atuam com a Educação Infantil em todas as instâncias e formou-se Grupo de Trabalho (GT), envolvendo diretamente todos os atores que promovem a educação infantil no município, seja na coordenação geral do processo pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e pela Gerência Regional Escolar (GRE), seja no chão da escola (gestores, coordenadores e professores).

Durante esse processo, com base no que os profissionais da rede pública desenvolviam em Unidades Escolares (EU), foram elaborados os documentos norteadores para o fazer da EI na Rede Municipal de Salvador. Após a confecção e recebimento destes documentos nas EU, iniciou-se o processo de FDC, com reuniões sistemáticas para os profissionais envolvidos com o fazer da EI.

Ao longo do ano de 2016, os materiais produzidos foram analisados e refletidos, selecionando os pressupostos que direcionaram o fazer da EI nos próximos anos na Rede Municipal de Ensino. Um dos obstáculos enfrentados para a concretização desse fazer foi a frequência dos profissionais à formação.

Concomitante a esse movimento e da avaliação desses materiais pelos professores, iniciou-se o processo de formação continuada dos coordenadores pedagógicos e dos gestores, tomando-os por multiplicadores dos pressupostos norteadores que foram discutidos e debatidos para alicerçar e alavancar o fazer docente, bem como, os processos formativos em 2017 a partir do Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil (RCMEI).

O RCMEI de Salvador representa a luta pela autoria de um documento norteador e por materiais a serem utilizados no cotidiano da EI. Tem raízes fortes entre os gestores, coordenadores e professores o que sucinta possibilidades de formação refletida no currículo e nas práticas pedagógicas. Com isso, o reconhecimento de que há um saber produzido derivada da produção coletiva da comunidade escolar, promovendo a autonomia para pensar o processo educativo na EI.

Entretanto, as marcas das vozes da infância/crianças não foram contempladas neste processo, o que requer análise, questionamentos e estudo, porque um referencial de qualidade deve ser pautado nas características e nas necessidades de infância/crianças, atentos às condições histórica, social, cultural e econômica.

Nesse caso, é salutar se debruçar de forma investigativa sobre o entrecruzamento das dimensões formativas e o exercício da profissionalização docente na EI refletindo os saberes da Infância/criança na produção cultural nos meios[1], com o foco na criança, nos docentes e suas produções.

Nesse entendimento, o estudo de fenômenos educativos na contemporaneidade deve primar pela voz dos sujeitos e valorizar os saberes da infância/criança e dos professores para a construção de uma proposta formativa que considere a condição humana nas seguintes dimensões: saberes, meios, formação e modos curriculares.

Outro fator revelado é o fato de que as crianças e os professores da Rede Municipal de Educação tenham o direito a uma educação que faça sentido, bem como, uma possibilidade para se repensar e reavaliar a proposta curricular do município.

4 I CENAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A premissa é que se efetive uma caminhada plural da infância/crianças e professores de modo a construir relações significativas entre currículos docentes e crianças, considerando a formação humana socialmente referenciada. Além disso, um processo de formação que consolida uma demanda dos sujeitos da educação e apresenta dimensões e concepções da gênese da profissionalização docente, tão significativas para infância/crianças e professores.

> Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreendê-la em toda a sua complexidade humana e cientifica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam à nossa maneira de ser com a maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1997, p. 10)

Assim, que docentes da EI de uma Gerência de Ensino[2] do Município de Salvador se reuniram para um processo de Formação do Programa Nossa Rede Educação Infantil, no dia 17 de novembro de 2016. Os docentes da pré-escola e creche estiveram reunidos munidos do material[3] organizado pelo programa. Nesta dia, a pauta de formação envolvia relatos de experiências e discussão teórica baseada nas orientações acerca das linguagens das crianças e o fazer pedagógico docentes.

Inicialmente, foi solicitado que os professores fizessem a leitura do material Nossa Rede que trouxeram conforme solicitação feita para a gestão escolar. Todavia, metade

---

1 Aqui compreendidos como espaços vividos pelos sujeitos, em que as mídias digitais são contempladas nas interações com e entre crianças e professores.

2 Responsável pelo acompanhamento de um grupo de escolas, tendo como referência e monitoramento das escolas no Município de Salvador.

3 Nossa Rede é referência para o segmento creche e as orientações pedagógicas para a pré-escola.

do grupo não levou o material solicitado, mas, foram disponibilizadas cópias para a continuidade do processo de formação.

Em semicírculo, os docentes se organizam em três grupos distintos: na lateral direita um grupo com docentes/estudantes sujeitos ativos discutindo a prática e realizando as leituras propostas; no centro de frente, um grupo de docentes muito conectados, havia quase um grupo de uma única escola que se concentraram neste turno; e na lateral esquerda um grupo de professores que pouco falavam, não se aproximaram um do outro e pouco dialogavam.

Ao abrir a discussão, os docentes iniciaram silenciosos, depois falavam pouco das experiências, até que uma, após resolverem em grupo, falar da ausência de material e da falta de recurso. Um grupo falou da experiência, entretanto, não conseguiu demonstrar a relação entre a proposta de atividade com os objetivos proposto na atividade.

Então a professora formadora afirmou: Aqui, é preciso identificar como se dá o diálogo da prática com a proposta do programa Nossa Rede. Quais linguagens contempladas nas experiências com as crianças? Como articular linguagem visual e corporal?

Diante deste contexto, sugiram duas experiências. Na primeira, a partir da cantiga o Trem Maluco, presente no álbum de experiências[4], se observou a imagem das crianças do município fazendo o movimento de um trem e cantando a música.

A professora 1 disse: “Foi possível, a partir desta proposta desencadear outros movimentos propostos pelas crianças também, ao mesmo tempo que, valorizar a cultura resgatando as cantigas populares. As experiências favorecem uma multiplicidade de linguagens e o professor precisa ter conhecimento deste aspecto”.

Em seguida, a professora 2 falou: “Sobre a motivação das linguagens trabalhamos com diversos materiais e provocamos os estudantes para ampliar as linguagens. Para ampliar a linguagem oral no grupo 3, utilizei como recurso um mascote que as crianças levam para casa e passam o final de semana com as famílias e na segunda-feira as crianças chegam com muitas novidades. Esta proposta, potencializou o trabalho com as demais linguagens porque as crianças passaram a falar mais e comunicar os fatos”.

Depois pairou um silêncio. A formadora questionava por mais experiências no grupo de professores. Mas, não houve. Havia um grupo de professores, inquietos e que se movimentavam muito e conversavam entre si. A formadora então analisou as socializações feitas e fez as validações.

Essas cenas apresentaram processos de significações sobre a formação docente e expressaram sentidos/significados, bem como, articulavam com o todo das descrições aqui propostas. A escolha destas cenas, porém, não significa escolher situações sem intencionalidade, mas considerá-las a partir de manifestações dos sujeitos, que apresentam posturas que manifestam um processo formativo.

---

4 Material para as crianças de pré-escola construído no programa Nossa Rede pela AVANTE com a participação dos professores.

Nessa perspectiva, o encontro formativo organizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) apresentou um desejo de uma formação continuada pautada nas narrativas dos sujeitos para validação do Programa Nossa Rede Educação Infantil.

> Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional fazem algo a mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional (REIS, 2008, p. 20).

Nesse sentido, foi desenvolvida pela SMED uma iniciativa de um processo de formação pautada nas narrativas e iniciativas motivadoras para qualificar a prática pedagógica.

De um lado, os docentes, ao narrarem as vivências, olharam para si, o que se caracteriza por uma tomada de consciência da função e a relevância da formação. Portanto, esta ação docente a partir das narrativas revela um processo de profissionalização.

De outro lado, o silenciamento, geraram alguns questionamentos: Será que as vozes do silêncio representam uma resistência? Uma ausência de compreensão dos processos educativos? Configura-se na indissociabilidade entre teoria e prática como fonte de conhecimento e transformação da ação pedagógica? Será reflexo do proletariado docente? Ou ausência de diálogos e princípios que fortaleçam uma formação continuada de professores? Quanto a esses questionamentos

> [...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. (FREIRE, 1992, p. 72).

Trata-se de considerar os diálogos e o significado do contexto da formação continuada para os sujeitos profissionais da EI imersos nas UE. Nesse caso específico, são docentes licenciados em Pedagogia que já atuam na EI. Há uma dimensão que envolve a consciência real que precisa ser considerada, esta inclui objetivos como incluir a profissão docente, contribuindo para melhor compreensão das vozes silenciadas no contexto.

Do mesmo modo, na leitura empreendida nas cenas, volta-se novamente o olhar para a ação pedagógica dos docentes em formação, na qual se observa a mesma lacuna ou esse silêncio sobre o contexto local, surgindo outras indagações: O que estaria silenciando as falas em torno do Material Nossa Rede Educação Infantil? Por que os docentes estão se negando a falar da prática?

Esse tema interessa e preocupa porque não há como se pensar em formação sem o desejo docente desde a análise das vozes do silêncio. Estas, são vozes que dizem muito quando se pensa em implementar um programa de educação e, consequentemente, no fazer pedagógico do professor.

Ainda sobre a reflexão acerca das vozes do silenciamento, destaca-se a FDC

na perspectiva de que a EI demanda de profissionais qualificados para atender as especificidades do cuidar e educar a crianças de 0 a 5 anos. Como dito por (FORMOSINHO & FORMOZINHO, 2018) a formação docente da primeira infância tem uma práxis vinculada ao desenvolvimento humana que marca contexto relacional do educar e cuidar em que são formados, percebendo esse contexto formativo como instituinte de um currículo de processos tão impactante na construção da identidade profissional docente.

> [...] eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos da formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência do trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao oficio de professor (TARDIF, 2000, p. 14).

Assim, o diálogo entre teoria e prática, em momentos de formação, bem como, a superação das vozes do silêncio reflete férteis possibilidades de formação para os profissionais de EI, apenas se a formação for o foco do docente e da instituição que oferta este processo.

5 I CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS MARCAS QUE SE TRANSFORMARÃO EM PARADIGMAS

Diante do exposto sobre o percurso de construção desenvolvido ao longo do processo formativo, remete-se à construção de alguns paradigmas que alicerçam o fazer da formação continuada na contemporaneidade.

A FDC é uma releitura das experiências da escola e tomando essa premissa como primeiro paradigma, compreende-se que o fazer cotidiano alicerça o saber docente. Contradizendo o modelo de FDC desenvolvido nos anos 1990 e 2000, ao considerar que o professor precisava de técnicas descritivas e eficazes para desempenhar com qualidade o fazer pedagógico.

O primeiro paradigma identificado foi a qualificação dos processos educativos que perpassa a prática docente e a reflexão sobre as experiências desenvolvidas no chão da escola, considerando a infância. Ao propor que os materiais didático-pedagógicos sejam construídos coletivamente, ainda que por representatividade, pelos professores conduz o saber docente a um novo direcionamento e fazer pedagógico. Com isso, a validação do que é desenvolvido na escola cotidianamente fortalece os saberes docentes.

Enquanto, o segundo paradigma foi que a FDC possibilita ao sujeito o desenvolvimento de uma atitude crítica frente ao mundo em um processo dialógico de emancipação. Só é possível transformar ações a partir do reconhecimento do docente enquanto sujeito crítico e produtor de conhecimentos e valores para a sociedade.

O referencial da FDC deve ser sempre o saber docente, tendo como premissa o terceiro paradigma que se assenta na concepção do fazer docente como base, buscando sempre o reconhecimento e a valorização desse saber. O fazer docente é o princípio, o meio e o fim para que os objetivos da ação educadora sejam alcançados.

De modo geral, conclui-se que os desafios postos aos professores a cada dia que se entra em uma sala de aula, a cada olhar atento e desatento, mostram reflexões que permeiam a busca por estratégias, teorias e ações que gerem o desenvolvimento da aprendizagem. É, por isso, que o saber docente se torna único e potencial construtor de novos saberes devido ao dinamismo cotidiano de salas de aula e escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular:** Proposta Preliminar**.** Brasília, 2016.

CHARLOT, B. **Relação com o saber**. Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre, Brasil: ArtMed, 2005.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEEBA-Educação e contemporaneidade**, v. 27, n. 51, p. 19-28, 2018.

D'ÁVILA, C. M. Formação docente na Universidade: limites e desafios. **Revista da FAEBA**, Salvador, n. 30, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 2003.

FORNARI, L. **Uma maneira singular de estar no mundo**: ser professor. 2009. 184 f. (Tese) – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11746 Acesso em: 02 ago. 2022.

KRAMER, S. Formação de profissionais da Educação Infantil: e tensões questões. In: MACHADO, M. L. (Org). **Encontros e Desencontros da Educação Infantil.** São Paulo, Brasil: Cortez, 2002.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista **Brasileira de Educação**. n. 29, p. 20-8, jan./abr. 2002.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis, Brasil: Vozes, 2013.

NÓVOA, A. **Formação Contínua de Professores**. Realidades e Perspectivas. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38

______. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote- IEE, 1997.

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Revista Nuances: Estudos sobre educação**, v. 15, n. 16 p. 17-34, jan./dez. 2008.

SANTOS, M. Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro, Brasil: Record, 2000;

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro, Brasil: DPeA, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação &Sociedade** - Revista de Ciência em Educação, v 28, n. 99, maio./ago., 2007.

CAPÍTULO 16

TEORIA POSITIVISTA-FUNCIONALISTA E EDUCAÇÃO: PENSANDO OS DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA O SÉCULO XXI

Data de aceite: 03/10/2022
Data de submissão: 24/08/2022

Everton Marcos Batistela
UTFPR
Dois Vizinhos – Paraná
http://lattes.cnpq.br/8011976316738390

Airton Carlos Batistela
Unioeste
Francisco Beltrão - Paraná
http://orcid.org/0000-0003-1151-6208

Celso Eduardo Pereira Ramos
UTFPR
Dois Vizinhos – Paraná
http://lattes.cnpq.br/6816592189950597

Manoel Adir Kischener
E.E.E.M. Ernesta Nunes e E.E.E.M. Marquês de Caravelas, Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-RS)
Carazinho - RS
http://lattes.cnpq.br/0700002710041949

Mariza Rotta
Secretaria de Estado da Educação - SEED
Clevelândia - Paraná
http://lattes.cnpq.br/1261989172809832

RESUMO: No momento atual, no contexto educacional, alguns debates ganham importância. Uma das discussões que se destaca versa sobre as mudanças necessárias à educação, no sentido de acompanhar as transformações porque passa a sociedade contemporânea. Dentro desse quadro, as referências às inovações tecnológicas, especialmente no campo das tecnologias da informação e seus impactos no campo educacional, são frequentemente aludidas (CORDEIRO, 2009). Para se discutir especificamente a questão da concepção predominante de História no contexto educacional e suas possíveis transformações atualmente, no contexto das amplas mudanças porque estamos passando, partimos da pressuposição de que a visão predominante de história que se trabalha no processo educacional é a concepção de História Positivista-Funcionalista. Partindo desse pressuposto e buscando justificar tal escolha, estruturaremos o presente trabalho da seguinte forma: primeiro, buscaremos definir o que é o Positivismo e qual é sua concepção de história; segundo, buscaremos estabelecer uma crítica à relação predominante entre sociedade/política/economia e escola à que a concepção positivista da história supostamente serve; por fim, apontaremos em que medida esse amplo conjunto de transformações porque estamos passando atualmente pode exigir uma nova concepção de História, e em que medida estaríamos empreendendo essa mudança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Teoria Positivista-Funcionalista; Concepção de História.

POSITIVIST-FUNCTIONALIST THEORY AND EDUCATION: THINKING ABOUT EDUCATIONAL CHALLENGES FOR THE 21ST CENTURY

ABSTRACT: At the present time, in the educational context, some debates gain importance. One of

the discussions that stands out is about the necessary changes to education, in the sense of accompanying the transformations that contemporary society is going through. Within this framework, references to technological innovations, especially in the field of information technologies and their impacts on the educational field, are frequently alluded to (CORDEIRO, 2009). In order to specifically discuss the issue of the predominant conception of History in the educational context and its possible transformations today, in the context of the broad changes that we are going through, we start from the assumption that the predominant vision of history that is worked in the educational process is the conception of History Positivist-Functionalist. Based on this assumption and seeking to justify this choice, we will structure the present work as follows: first, we will seek to define what Positivism is and what its conception of history is; second, we will seek to establish a critique of the prevailing relationship between society/politics/economy and school that the positivist conception of history supposedly serves; Finally, we will point out to what extent this broad set of transformations that we are currently undergoing may require a new conception of History, and to what extent we would be undertaking this change.
KEYWORDS: Education; Positivist-Functionalist Theory; History Conception.

1 | INTRODUÇÃO

No momento atual, no contexto educacional, alguns debates ganham importância. Rediscutem-se as concepções e funções da educação, como, por exemplo, a função da educação na sociedade contemporânea, bem como o papel do professor e do estudante no contexto das novas relações no processo educacional, que sofre impactos do processo inevitável de transformações da sociedade.

Ademais, esse cenário traz à tona, também, discussões importantes e inevitavelmente mais complexas, como por exemplo, a relação entre sociedade/política/ economia e escola na atualidade. Como se não bastassem essas transformações na dinâmica interna das sociedades contemporâneas, que exigem respostas apropriadas aos desafios que apresentam; existe uma tendência de transição em concepções mais amplas, dizendo respeito à macro visão de mundo que predomina no Ocidente pelo menos desde a Revolução Científica do século XVII (CAPRA, 1999) quando, na passagem do século XVIII para o XIX a História “(...) torna-se científica; ou, ao menos, assume clara e explicitamente a pretensão à cientificidade como campo de saber a se situar entre outras disciplinas universitárias” (BARROS, 2011, p. 1).

Assim, nesse quadro mais amplo, passa a existir, também, uma mudança na visão cosmológica do Ocidente. Novello (2002), informa que estamos passando exatamente por essa mudança, transitando, segundo ele, de uma visão de tempo linear, e portanto, de história contínua (percepção essa que pode ser visualizada na acepção de relativo domínio público da Teoria do Big Bang), para uma (re)visão de tempo e História num sentido cíclico.

Enfim, juntando todas essas tendências, ou seja, da dinâmica das sociedades contemporâneas, bem como da mudança na visão cosmológica predominante até então no

Ocidente, qual o impacto disso na concepção de História que se trabalha cotidianamente em sala de aula? Qual é a matriz teórica que fundamenta a visão predominante dos processos históricos que se trabalha na Educação? Existe alguma atualização na concepção de História que se trabalha atualmente em sala de aula, no sentido de responder às exigências de resposta decorrente das transformações em curso?

Para se discutir especificamente a questão da concepção predominante de História no contexto educacional e suas possíveis transformações atualmente, no contexto das amplas mudanças porque estamos passando, partimos da pressuposição de que a visão predominante de história que se trabalha no processo educacional é a concepção de História positivista.

Partindo desse pressuposto e buscando justificar tal escolha, estruturaremos o presente trabalho da seguinte forma: primeiro, buscaremos definir o que é o Positivismo e qual é sua concepção de história; segundo, buscaremos estabelecer uma crítica à relação predominante entre sociedade/política/economia e escola à que a concepção positivista da história supostamente serve; por fim, apontaremos em que medida esse amplo conjunto de transformações porque estamos passando atualmente pode exigir uma nova concepção de História, e em que medida estaríamos empreendendo essa mudança.

2 | A CONCEPÇÃO POSITIVISTA DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO

O procedimento metodológico que fundamenta a geração dos conhecimentos que embasam a elaboração desse trabalho, bem como a problematização do tema que se estabelece no seu decorrer, está embasado em estudos, reflexões e observações especialmente do primeiro autor como professor de filosofia e sociologia ao longo de quinze anos. No contexto dessa vivência existiu, por repetidas vezes, discussões críticas sobre essa temática envolvendo outros profissionais da educação de outras áreas de formação, incluindo, nesse caso, o segundo autor desse artigo, cuja formação é no campo da História.

Toda essa vivência dos dilemas cotidianos da educação enfrentados pelos autores do presente artigo, são confrontados com leituras críticas sobre a temática, no sentido de problematizar e entender melhor a questão. O presente trabalho traz, como metodologia básica, a relação dialógica entre essa vivência e diferentes interpretações teóricas que buscam compreendê-la, sendo que algumas serão apresentadas e discutidas nesse texto.

O Positivismo pode ser entendido como um produto típico do século XIX, no sentido de que está circunscrito, como produto, no conjunto das revoluções e transformações sociais, políticas e econômicas desse século. Nesse sentido, para se entender o Positivismo, é preciso levar em conta um conjunto de influências culturais e transformações sociais que se processam nesse período. Isso significa considerar, principalmente, que o século XIX é herdeiro do Iluminismo, e se caracteriza, portanto, como um século burguês. Assim, o que embasa o surgimento do Positivismo se configura como um conjunto de crenças

ou configurações ancoradas na ideologia do progresso, no Cientificismo, no Iluminismo e no Antropocentrismo, características básicas para o desenvolvimento da organização socioeconômica e cultural capitalista.

Posto isso, pode-se definir o Positivismo, inicialmente, como uma filosofia típica do século XIX, que define uma visão específica da realidade, da sociedade e do ser humano. Segundo Fonseca (2009), o Positivismo enquanto visão da realidade está bastante próximo do que se denomina em filosofia como Realismo. Ou seja, concebe a realidade como objetiva e independente do sujeito, configurando o real como uma instância de que se possa auferir constatações sensíveis. Dito de outro modo, para a filosofia positivista, a realidade é aquilo que está para mim disponível em termos de constatação empírica; restringindo, nesse sentido, qualquer concepção da realidade que não esteja estritamente vinculada à possibilidade de verificação sensível.

Em termos do Positivismo como essa filosofia da realidade, emerge, aqui, uma razão evidente porque o Positivismo foi erigido como um dos pilares da ciência moderna; pois, como informa Lövy (1994), apesar de os pressupostos teóricos do Positivismo “primitivo” do século XIX estarem ultrapassadas, suas premissas epistemológicas acabaram por tornarem-se as bases do pensamento científico moderno. Isso indica que o Positivismo como filosofia, ou seja, como visão da realidade, da sociedade e do ser humano, se coaduna com os princípios emergentes da nova ciência, que se encaixa, por sua vez, no conjunto da visão de mundo que se estabelece com as revoluções burguesas que se consolidam no século XIX.

Assim, conforme já indicamos, quando se fala em revoluções burguesas, Iluminismo, Cientificismo, Antropocentrismo etc., deve-se levar em conta o substrato poderoso dessa tendência que é a consolidação do mercado como um novo centro organizador da vida em sociedade. Ou seja, é especialmente a partir desse momento que se consolidam as sociedades modernas como sociedades centradas no mercado, e as concepções de realidade, de sociedade e de ser humano inerentes ao Positivismo, contribuem para a consolidação cultural dessa visão.

A tese que queremos defender aqui é, portanto, a de que essa nova configuração da sociedade centrada no mercado coaduna-se com a filosofia positivista e sua concepção de história que lhe subsiste como uma ideologia propulsora. Ou seja, a concepção da realidade que emerge do Positivismo, é a visão propícia ao desenvolvimento do mercado; bem como a crença no progresso, na ciência e no ser humano como medida elementar da organização social, são pressupostos básicos para o próprio desenvolvimento do capitalismo.

Nesse sentido, a abordagem positivista da História que se estabelece na educação formal a partir desse período é ao mesmo tempo um resultado e um condicionante dessa visão da realidade, da sociedade e do ser humano que se encontra no Positivismo. É assim que, quase de modo natural, se estabelece (ou se reforça) uma concepção de história linear, hierárquica e progressiva como um enlevo à própria crença no mercado, no progresso, na

ciência e no *homo faber/economicus*; concepções essas à que a educação nos moldes modernos servirá para edificar, principalmente.

Por isso para o Positivismo a História é entendida como essa sucessão de acontecimentos progressivos, linearmente encadeados e que seguem uma espécie de padrão universal de evolução da sociedade e da própria humanidade (COSTA, 1987). Ou seja, o padrão de desenvolvimento das sociedades segue, necessariamente, as etapas do desenvolvimento de sociedades capitalistas, passando pela consolidação de bases científicas, tecnológicas, industriais, institucionais etc. Assim, ainda que cada sociedade possa ter seu próprio ritmo, se houver seguimento do curso normal da história, todas as sociedades passarão pelas mesmas etapas de desenvolvimento social, político e econômico. Nesse ínterim aparece, novamente, a forte perspectiva da ideologia do progresso, configurado na crença de que há um percurso padrão de evolução social, político e econômico, convergente, obviamente, com a própria evolução do sistema socioeconômico capitalista.

Uma das implicações fortes dessa perspectiva é o encadeamento hierárquico das sociedades, sendo que o contato entre as civilizações pode afetar o próprio percurso de cada uma delas. Por isso os positivistas pregavam que civilizações superiores teriam a obrigação moral de ajudar civilizações inferiores a evoluir mais rapidamente (COSTA, 1987). Cabe questionar o que significa isso: trata-se de uma tentativa de padronização da sociedade conforme os cânones do mercado? Seria essa uma justificativa para o imperialismo desigual e mercadológico como ainda acontece nos dias de hoje?

Ao se afunilar essa macro-visão da sociedade para uma realidade de trabalho educacional em sala de aula, o que temos é a perspectiva clássica de como a história é trabalhada no âmbito educacional. Primeiro, todos os acontecimentos estão orquestrados (favoravelmente ou contrariamente) ao progresso social entendido num sentido linear e hierarquizado por etapas sucessivas. Por isso adota-se uma abordagem historiográfica pela perspectiva dos grandes acontecimentos e dos grandes personagens históricos, buscando conformar acontecimentos particulares ao processo histórico universal, como seguimento inelutável do próprio progresso do capitalismo.

A crítica que pode ser feita aqui é de que essa abordagem da história funciona como uma poderosa justificativa do desenvolvimento do mercado, chegando até a situação atual do mercado como completamente abrangente nas sociedades atuais, não existindo, aparentemente, alguma alternativa ou via civilizacional outra que não a subordinação completa da ordem social à lógica instrumental e mercadológica.

Além disso, como as transformações profundas porque passamos atualmente podem contribuir para uma visão mais diversificada da história? Existe a possibilidade de se pensar uma perspectiva de entendimento da história num sentido mais plural, permitindo, por exemplo, justificar a necessidade de restrição do impacto avassalador do mercado sobre a organização social humana? Como a revolução nas tecnologias da informação e sua

aparente “democratização” podem permitir pensar em termos de alternativa e restauração de núcleos vitais na sociedade, para além da rigidez fria e calculista dos mercados, como nos alerta Polanyi (2012)?

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde as décadas finais do século XX estamos passando por profundas transformações em múltiplos sentidos, e que nos afetam inevitavelmente. Essas transformações são sentidas, inicialmente como crise, que se apresenta cada vez mais como inarredável e exige mudanças. O sentido da crise é multifacetada: social, ambiental, econômica, cultural, política, ética, existência etc. Assim, as mudanças acerca do próprio conhecimento, ou seja, como se processa o conhecimento, como se veicula o conhecimento e como se acessa ou se democratiza o conhecimento – que nos referimos no começo desse texto, e que afetam diretamente o processo educacional, parecem ser uma consequência direta da crise multidimensional que se processa (ou se intensifica) nos últimos trinta anos.

Além disso, essa crise é geradora de impasses. Fala-se, por exemplo, em fim das certezas (PRIGOGINE, 1996, HEISENBERG, 1996 e DEMO, 2000) e fim da História (FUKUYAMA, 1992). Seria essa situação geradora de alternativas, ou estamos caminhando para um beco sem saída? As novas características da informação, sua fluidez, impermanência (ou mesmo incerteza) significam algum aprimoramento para o conhecimento humano, ou sua decadência? Como esse conjunto de mudanças em nível ambiental, social e tecnológico, impactam no entendimento do processo histórico no âmbito educacional? Ou seja, estamos construindo um novo entendimento da fluidez histórica, ou essa mudança ainda não começou a acontecer, ou nem vai acontecer?

Considerando o conjunto das transformações que estamos passando atualmente, parece que estamos progredindo em direção a horizontes sociais de fluidez, impermanência (BAUMAN, 2001). Em que sentido isso impacta na educação? Ou mais especificamente, isso pode trazer uma concepção diferente do processo histórico, num sentido de maior diversidade, pluralidade e descentralização?

Ainda é cedo para constatar isso, mas aventamos a hipótese de que esse é um processo inevitável, considerando, principalmente, o modo como cada sujeito se insere, atualmente, nas dinâmicas sociais. Se considerarmos o conjunto das novas tecnologias da informação, ou os modelos tecnológicos de difusão de informação, como as redes sociais, por exemplo.

O quadro que se tinha até pouco tempo atrás era do sujeito subordinado ao monopólio da informação das grandes mídias sociais, que eram abertas, no sentido da permissividade de acesso, mas completamente fechadas no sentido da manipulação da informação. Esse era o quadro geral das redes de televisão e o conjunto dos telespectadores, por um lado, estritamente ligados; por outro, completamente separados, com uma poderosa

linha de influência unilateral, vindo do sistema televisivo e incidindo sobre a massa dos telespectadores.

Com o fenômeno recente das redes sociais, esse quadro está mudando radicalmente. Agora o núcleo gerador e difusor de informações é o próprio sujeito, que midiatiza seu cotidiano, edita virtualmente e publica como quiser. Evidentemente, essa é uma configuração altamente complexa e questionável, como com relação à validade informacional, veracidade, cientificidade, lógica social etc., o que não significa que a configuração midiática clássica do telespectador passivo também não fosse questionável. O fato é que estamos vivendo um processo de mudança na produção, organização, gestão e difusão de informação num sentido cada vez mais descentralizado, e isso sem dúvida impacta no processo educacional (formal e informal) de um modo geral e possivelmente no modo como se concebe o processo histórico.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D. **Considerações sobre o paradigma positivista em História.** Revista Historiar, Sobral, v. 4, n. 4, p. 1-20, jan./jun., 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1999.

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Maria C. C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade.** São Paulo: Moderna, 1987.

DEMO, Pedro. **Certeza da incerteza.** São Paulo: Ed. Plano, 2000.

FONSECA, Ricardo M. **O Positivismo, "Historiografia Positivista" e a História do Direito.** Argumenta Journal Law, Jacarezinho, n. 10, p. 143-163, jan./jun., 2009.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da História e o último homem.** Trad. Aulyde S. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

HEISENBERG, Werner K. **A parte e o todo: encontros e conversas sobre física, filosofia, religião e política.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

LÖVY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de M**ünchhausen**.** São Paulo: Cortez, 1994.

NOVELLO, Mário. **Do Big Bang ao Universo eterno.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2002.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza.** Trad. Roberto L. Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

POLANYI, Karl. **A subsistência do homem e ensaios correlatos.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

CAPÍTULO 17

UM ESTUDO DO APROVEITAMENTO DE VAGAS E TAXA DE CONCLUINTES EM CURSOS A DISTÂNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO VINCULADA AO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Data de aceite: 03/10/2022

Data de submissão: 08/08/2022

Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira Pinto
Universidade Federal da Paraíba/Departamento de Estatística
João Pessoa – PB
http://lattes.cnpq.br/6001639380311881

Antonio Marcos Moreira
Universidade Federal da Paraíba/Departamento de Estatística
João Pessoa - PB
http://lattes.cnpq.br/1736133751175361

RESUMO: Este trabalho apresenta o resultado do aproveitamento das vagas ofertadas em cursos a distância da Universidade Federal da Paraíba vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil bem como a taxa de alunos concluintes em relação ao total de alunos ingressantes por curso e por período de ingresso na Instituição. Considerou-se para este estudo todas as vagas ofertadas nos processos seletivos realizados entre os anos de 2007 e 2021 e o número de alunos ingressantes em cada período letivo e em cada curso além do número de alunos concluintes por período de ingresso e curso. Observou-se que a Instituição teve um bom aproveitamento das vagas ofertadas no entanto a taxa de alunos concluintes ainda é baixa. Os resultados encontrados serviram de insumo para que os gestores institucionais tomassem medidas para conter a evasão e, consequentemente, aumentar a taxa de alunos concluintes nos cursos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância; Ingressante; Concluinte.

A STUDY ON THE USE OF PLACES OFFERED AND THE RATE OF GRADUATING STUDENTS IN DISTANCE COURSES AT AN INSTITUTION LINKED TO THE OPEN UNIVERSITY OF BRAZIL SYSTEM

ABSTRACT: This work presents the results of the use of places offered in distance courses at the Federal University of Paraiba linked to the Open University of Brazil System, as well as the rate of graduating students in relation to the total number of new students per course and per entry period at the Institution. For this study, all vacancies offered in the selection processes carried out between the years 2007 and 2021, and the number of students entering each academic period and each course, were considered, as well as the number of graduating students per entry period and course. It was observed that the Institution made good use of the places offered, even though the rate of graduating students is still low. The results found served as input for institutional managers to take measures to contain dropout and, consequently, increase the rate of students graduating from the courses.

KEYWORDS: Distance Education; new students; graduating students.

1 I INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a Educação a Distância (EaD) cresceu consideravelmente, não só no Brasil mas em todo o mundo. O crescimento exponencial da tecnologia nos últimos anos, aliado à popularização da internet, contribuiu para o aumento do número de pessoas que escolhem cursos *on-line*, fazendo a educação a distância (EAD) crescer cada vez mais no país.

Considerando os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), extraídos do Censo da Educação Superior 2020, pela primeira vez na história, a quantidade de alunos que ingressou na modalidade a distância ultrapassou o total de ingressos em cursos de graduação presenciais — esse fenômeno havia sido constatado, em 2019, apenas na rede privada. Em 2020, considerando as instituições públicas e privadas, aproximadamente 3,7 milhões ingressaram em cursos de graduação, sendo que mais de 2 milhões (53,4%) optaram por cursos a distância e 1,7 milhão (46,6%), pelos presenciais.

Nesta modalidade educacional a mediação didático–pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos, com mediação de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Segundo Belloni (2006) a EaD representa uma forma de atender às novas demandas pela educação, surgidas em consequência da globalização, que se revela principalmente no aspecto econômico, mas que é também um processo de transformação do espaço e do tempo educacional.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 tem como objetivo a ampliação e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Diversas instituições de ensino superior passaram a oferecer cursos nessa modalidade, numa parceria entre o Governo Federal, através da CAPES, instituições de ensino superior (IES) e os municípios, onde se instalam os polos de apoio presencial, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

O baixo índice de alunos formados pelo Sistema UAB tem sido objeto de diversos estudos, especialmente nos últimos anos, por se tratar de investimento público neste programa.

A estrutura deste trabalho está organizada da seguinte forma: a seção 2 faz uma breve apresentação da implantação do Sistema UAB na Instituição estudada e uma discussão do baixo número de alunos formados em cursos a distância, bem como discorre sobre os procedimentos metodológicos adotados no trabalho e os resultados obtidos. Para

finalizar, na seção 3 são apresentadas as considerações finais do trabalho, com algumas medidas adotadas pela Instituição com objetivo de trazer melhorias para os cursos.

2 I DESENVOLVIMENTO

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) desde 2006 tendo iniciado com a oferta de 3 (três) cursos de Licenciatura a distância, Letras, Matemática e Pedagogia, em adesão ao Edital de seleção Nº 01/2006 do MEC para 22 (vinte e dois) polos de apoio presencial, localizados em municípios dos estados da Paraíba, Bahia, Ceará e Pernambuco.

Posteriormente, em 2008, três novos cursos de licenciatura foram aprovados no segundo Edital da UAB, a saber: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências Naturais, ampliando também o número de polos no Estado da Paraíba, totalizando 26 (vinte e seis).

Em 2010 foi criado na modalidade a distância o Curso de Letras/Libras. A partir daí, a UFPB passou a atuar em 27 polos sediados em 18 municípios paraibanos e os demais pertencentes aos Estados de Pernambuco, Ceará e Bahia.

No intuito de aumentar a oferta de cursos a distância vinculados ao Sistema UAB, em 2013 a Instituição passou a ofertar os Cursos de Licenciatura em Computação e o Bacharelado em Administração Pública e em 2014 os Cursos de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Letras Língua Espanhola em 29 polos de apoio presencial distribuídos nos Estados da Paraíba, Pernambuco, Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte.

Hernandes (2017) constatou que os cursos superiores a distância promovidos pelo sistema UAB trazem importantes avanços para a educação a distância quando comparada com a educação a distância tradicional, que empregava como linguagem de comunicação suportes estáticos, como televisão, rádio, livros, sobretudo nas possibilidades de relações intersubjetivas; contudo, eles também apresentam algumas limitações.

Um fato importante constatado por Michelon et al. (2016) é que existe um baixo número de alunos formados pelo Sistema UAB e destacam que os fatores relacionados ao discente tem maior peso para que ele consiga concluir seu curso, seguido dos fatores pedagógicos, corpo docente da IES, polo de apoio presencial, fatores administrativos e fatores financeiros. Além disso, os autores propõem um modelo de cogestão entre a Capes e as Universidades integrantes do Sistema UAB no intuito de controlar a evasão do discente.

De acordo com Lenuzza et al. (2019), a média do Índice de Eficiência Máxima da modalidade a distância é inferior a da modalidade presencial, sendo esse índice ainda menor quando separa os cursos de Biologia, Química e Física.

Buscando expandir e interiorizar a EaD em todas as regiões do país, as IES vêm aumentando a oferta do número de cursos de formação de professores, e como consequência, houve um aumento no número de matrículas e na taxa de evasão. No

entanto, observa-se que o número de concluintes continua apresentando valores baixos e preocupantes (MORAES; ARAUJO, 2021).

2.1 Procedimentos Metodológicos

O presente estudo foi realizado através de uma pesquisa de natureza quantitativa. A coleta de dados foi efetuada a partir dos relatórios emitidos pelo Sistema de Apoio à Gestão (SAG) da Superintendência de Educação a Distância em fevereiro de 2022 nos quais foram obtidas as informações relativas ao número de ingressantes por curso nos períodos compreendidos de 2007.2 a 2021.1 e ao número de alunos concluintes por curso de acordo com o período de ingresso na Instituição.

Para este trabalho foram considerados apenas os alunos que ingressaram na Instituição através dos processos seletivos para oferta de vagas aprovadas pela Capes, ou seja, foram excluídos os ingressantes por “outras formas de ingresso” tais como, ingresso de graduado, processo seletivo por transferência voluntária, dentre outros.

Para cada curso e período, o percentual de aproveitamento de vagas foi calculado através da seguinte expressão:

$$percentual\ de\ aproveitamento\ de\ vaga = \frac{número\ de\ alunos\ ingressantes}{número\ total\ de\ vagas}$$

Para o cálculo da taxa de concluinte considerou-se, para cada curso e período, o número de ingressantes e destes quantos se formaram:

$$taxa\ de\ concluinte = \frac{número\ de\ alunos\ concluintes}{número\ alunos\ ingressantes}$$

2.2 Resultados e discussões

No período compreendido de 2007.2 a 2013.2, a Comissão Permanente de Vestibular da Universidade Federal da Paraíba (COPERVE-UFPB) foi a responsável pela execução dos processos seletivos. Em 2014 houve uma mudança no ingresso de alunos de graduação da Instituição, que aderiu ao SISU para os cursos presenciais, e, no caso dos cursos a distância, o Processo Seletivo passou a levar em consideração a nota do Enem obtida pelo candidato, com regulamentação prevista pela Resolução nº 047/2013 – CONSEPE.

No primeiro processo seletivo, apenas os Cursos de Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia ofereceram vagas, o que foi ampliado nos processos subsequentes, com vagas para os Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, seguidos pelos cursos de Licenciatura em Letras/Libras, Bacharelado em Administração Pública, Licenciatura em Computação, Letras Espanhol e Letras Inglês.

Para corrigir a oferta anual de vagas e implementação de melhorias nos polos de apoio presencial, não houve oferta de vagas no período letivo 2011.2.

A Tabela 1 a seguir apresenta o quantitativo de vagas ofertadas por curso e período letivo. Observa-se que, de 2007.2 a 2021.1, foram oferecidas 18.415 (dezoito mil quatrocentos e quinze) vagas, distribuídas nos 11 (onze) cursos, dos quais 10 (dez) estão, atualmente, em pleno funcionamento. Vale ressaltar que nos anos de 2015, 2016 e 2018 não houve oferta de vagas para abertura de processo seletivo em virtude da CAPES não ter publicado Edital com tal finalidade.

Observa-se na Tabela 1 que os três primeiros cursos criados, exceto o curso de Pedagogia, ofereceram vagas em todos os processos seletivos, enquanto que os cursos de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências Naturais iniciaram a oferta em 2008.2, seguidos de Letras/Libras, com início em 2010.1, Administração Pública e Computação em 2013.1, Letras-Espanhol e Letras-Inglês em 2014.2.

CURSOS / PERÍODOS	Administração Pública	Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências Naturais	Computação	Letras	Letras/ Libras	Letras/ Espanhol	Letras/ Inglês	Matemática	Pedagogia	TOTAL PERÍODO
2007.2	-	-	-	-	-	224	-	-	-	294	294	**812**
2008.1	-	-	-	-	-	476	-	-	-	170	210	**856**
2008.2	-	290	55	200	-	610	-	-	-	424	160	**1.739**
2009.1	-	80	-	-	-		-	-	-	-	228	**308**
2009.2	-	295	160	60	-	330	-	-	-	150	240	1.235
2010.1	-	150	65	55	-	230	90	-	-	160	220	**970**
2010.2	-	280	240	120	-	240	120	-	-	240	200	**1.440**
2011.1	-	240	120	160	-	320	130	-	-	240	240	**1.450**
2012.1	-	200	125	150	-	275	100	-	-	300	350	**1.500**
2012.2	-	-	125	-	-	100	-	-	-	-	125	**350**
2013.1	100	-	-	130	200	200	175	-	-	200	125	**1.130**
2013.2	-	175	100	-	200	175	-	-	-	-	175	**825**
2014.1	-	150	-	-	125	125	125	-	-	125	149	**799**
2014.2	-	100	135	-	140	125	125	150	150	100	125	**1.150**
2017.1	125	100	100	-	130	135	161	100	125	110	150	**1.236**
2017.2	-	100	100	-	150	150	115	125	125	150	150	**1.165**
2019.1	150	-	-	-	-	170	170	150	170	190	-	**1.000**
2021.1	-	-	150	-	-	150	-	-	-	150	-	**450**
TOTAL	**375**	**2.160**	**1.475**	**875**	**945**	**4.035**	**1.311**	**525**	**570**	**3.003**	**3.141**	**18.415**

Tabela 1 – Oferta de vagas por curso e período letivo – 2007.2 a 2021.1

Fonte: Editais dos Processos Seletivos

O curso de Licenciatura em Ciências Naturais teve sua última oferta em 2013 em

virtude dos polos do Estado Paraíba não possuírem laboratórios de ensino necessários para a oferta deste Curso e devido a isso a CAPES não autorizou vagas para o mesmo. Observa-se também que, exceto para o curso de Ciências Naturais, até 2017 todos os cursos tiveram oferta de vagas, o que não ocorreu nos anos de 2019 e 2021 uma vez que a CAPES autorizou vagas apenas para os cursos que considerou prioritários para a formação de professor além do Bacharelado em Administração Pública.

Inicialmente, das vagas oferecidas para os cursos a distância da UFPB, 50% foram destinadas prioritariamente para os professores da rede pública de ensino, conforme objetivo do programa do MEC e os outros 50% destinados à demanda social, à exceção do Curso de Licenciatura em Letras/Libras que distribuiu suas vagas entre os candidatos surdos, professores e demanda social.

A partir de 2017, após dois anos sem ingresso de novos alunos, os processos seletivos passaram a contemplar a legislação de cotas em vigor, com vagas destinadas a deficientes, pretos, pardos e indígenas, oriundos de escolas públicas, com renda inferior e superior a 1,5 salários mínimos.

CURSOS / PERÍODOS	Adm.inistração Pública	Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências Naturais	Computação	Letras	Letras/ Libras	Letras/ Espanhol	Letras/ Inglês	Matemática	Pedagogia	TOTAL PERÍODO
2007.2	**-**	-	-	-	-	199	-	-	-	248	275	**722**
2008.1	**-**	-	-	-	-	470	-	-	-	168	205	**843**
2008.2	**-**	287	55	195	-	612	-	-	-	419	160	**1.728**
2009.1	**-**	80	-	-	-	-	-	-	-	-	232	**312**
2009.2	**-**	295	160	60	-	329	-	-	-	150	244	**1.238**
2010.1	**-**	150	65	55	-	231	90	-	-	161	221	**973**
2010.2	**-**	280	239	120	-	242	41	-	-	187	201	**1.310**
2011.1	**-**	240	121	149	-	324	129	-	-	228	242	**1.433**
2012.1	**-**	202	127	151	-	281	101	-	-	301	365	**1.528**
2012.2	-	-	124	-	-	93	-	-	-	-	114	**331**
2013.1	98	-	-	106	190	169	174	-	-	165	118	**1.020**
2013.2	-	175	100	-	198	177	-	-	-	-	174	**824**
2014.1	-	130	-	-	111	80	49	-	-	86	143	**599**
2014.2	-	73	94	-	116	104	95	111	98	61	107	**859**
2017.1	123	99	89	-	120	120	145	94	109	106	146	**1.151**
2017.2	-	69	93	-	130	138	111	106	111	124	142	**1.024**
2019.1	147	-	-	-	-	169	169	124	159	154	-	**922**
2021.1	-	-	142	-	-	131	-	-	-	105	-	**378**

TOTAL	368	2.080	1.409	836	865	3.869	1.104	435	477	2.663	3.089	17.195

Tabela 2 – Número de Ingressantes por curso e período letivo

Fonte: Sistema de Apoio a Gestão, Fevereiro/2022

Entre os períodos 2007.2 e 2021.1, ingressaram nos cursos a distância da UFPB, através de Processo Seletivo, 17.195 (dezessete mil cento e noventa e cinco) alunos nos 11 cursos oferecidos, como mostra a Tabela 2 acima, sendo o maior número para os cursos de Letras (3.869), Pedagogia (3.089) e Matemática (2.663), o que pode ser explicado pelo fato destes cursos ofertarem vagas desde o primeiro processo seletivo. Os cursos de Administração Pública, Letras Espanhol e Letras Inglês tiveram o menor número de ingressantes, com 368, 435 e 477, respectivamente, considerando que o primeiro ofereceu vagas apenas em 3 (três) períodos, enquanto os outros dois cursos ofereceram vagas em 2014.2, 2017.1, 2017.2 e 2019.1.

Um número inferior de ingressantes no Curso de Computação pode ser explicado pelo fato da sua oferta ter se iniciado a partir do período de 2013.1. Os cursos de Ciências Biológicas e de Ciências Naturais sofreram uma diminuição na oferta de vagas e, consequentemente, de ingressantes em virtude da exigência de laboratórios específicos da área nos polos de apoio presencial para o desenvolvimento de aulas práticas.

Na Tabela 3 a seguir observa-se que 93,4% do total de vagas ofertadas nos processos seletivos realizados foram preenchidas pelos candidatos aprovados.

Os cursos com maior aproveitamento de vagas foram Pedagogia, Administração Pública, Ciências Agrárias e Letras, seguidos por Ciências Naturais, Ciências Biológicas e Computação, todos com aproveitamento de vagas acima de 90%. Os cursos com menor aproveitamento de vagas foram Letras Espanhol (82,9%) e Letras Inglês (83,7%).

Observa-se que, no período 2007.2, o aproveitamento das vagas ficou abaixo de 90%, em virtude de ser o primeiro processo seletivo e a normatização não facilitar a reopção para outro polo ou curso, além da exigência de comprovação por parte da categoria “Professor” do vínculo efetivo com alguma unidade escolar pública, o que invalidou o cadastramento de vários candidatos.

Um aproveitamento inferior também pode ser verificado nos períodos 2014.1 e 2014.2. Neste caso, o decréscimo tem a sua justificativa no processo de transição do antigo Processo Seletivo com realização de prova para o Processo Seletivo com a utilização da nota do ENEM. Além destes, o período 2021.1 também apresentou um aproveitamento de vagas de apenas 84%, uma explicação para isso é que as inscrições para esse processo seletivo ocorreram durante a pandemia do COVID-19 em 2020.

CURSOS PERÍODOS	Administração Pública	Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências Naturais	Computação	Letras	Letras/ Libras	Letras/ Espanhol	Letras/ Inglês	Matemática	Pedagogia	TOTAL PERÍODO
2007.2	-	-	-	-	-	88,8	-	-	-	84,4	93,5	**88,9**
2008.1	-	-	-	-	-	98,7	-	-	-	98,8	97,6	**98,5**
2008.2		99,0	100,0	97,5	-	100,3	-	-	-	98,8	100,0	**99,4**
2009.1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	101,8	**101,3**
2009.2	-	100,0	100,0	100,0	-	99,7	-	-	-	100,0	101,7	**100,2**
2010.1	-	100,0	100,0	100,0	-	100,4	100,0	-	-	100,6	100,5	**100,3**
2010.2	-	100,0	99,6	100,0	-	100,8	34,2	-	-	77,9	100,5	**91,0**
2011.1	-	100,0	100,8	93,1	-	101,3	99,2	-	-	95,0	100,8	**98,8**
2012.1	-	101,0	101,6	100,7	-	102,2	101,0	-	-	100,3	104,3	**101,9**
2012.2	-	-	99,2	-	-	93,0	-	-	-	-	91,2	**94,6**
2013.1	98,0	-	-	81,5	95,0	84,5	99,4	-	-	82,5	94,4	**90,3**
2013.2	-	100,0	100,0	-	99,0	101,1	-	-	-	-	99,4	**99,9**
2014.1	-	86,7	-	-	88,8	64,0	39,2	-	-	68,8	96,0	**75,0**
2014.2	-	73,0	69,6	-	82,9	83,2	76,0	74,0	65,3	61,0	85,6	**74,7**
2017.1	98,4	99,0	89,0	-	92,3	88,9	90,1	94,0	87,2	96,4	97,3	**93,1**
2017.2	-	69,0	93,0	-	86,7	92,0	96,5	84,8	88,8	82,7	94,7	**87,9**
2019.1	98,0	-	-	-	-	99,4	99,4	82,7	93,5	81,1	-	**92,2**
2021.1	-	-	94,7	-	-	87,3	-	-	-	70,0	-	**84,0**
TOTAL	**98,1**	**96,3**	**95,5**	**95,5**	**91,5**	**95,9**	**84,2**	**82,9**	**83,7**	**88,7**	**98,3**	**93,4**

Tabela 3 – Percentual de aproveitamento de vagas dos processos seletivos por curso e período

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada

O fato de alguns períodos estarem com um aproveitamento de vagas maior que 100% pode ser explicado em virtude dos recursos impetrados pelos candidatos não validados, acatados pela Pró-Reitoria de Graduação ou pelo CONSEPE além de demandas judiciais.

Conforme mostra a Tabela 4, durante o período em estudo a UFPB diplomou em seus cursos a distância um total de 4.481 (quatro mil quatrocentos e oitenta e um) alunos com destaque para os cursos de Letras e Pedagogia que juntos diplomaram mais da metade dos alunos nos cursos a distância da UFPB. Isso pode ser explicado pelo fato destes cursos serem considerados prioritários para a formação de professor.

O baixo número de alunos concluintes com entrada em 2019.1 e 2021.1 dá-se em virtude do tempo de duração dos cursos que, em geral, têm duração de 8 semestres. Sendo assim, os dez alunos que ingressaram em 2019.1 concluíram seus cursos usando o prazo mínimo para integralização curricular.

CURSOS PERÍODOS	Administração Pública	Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências Naturais	Computação	Letras	Letras/ Libras	Letras/ Espanhol	Letras/ Inglês	Matemática	Pedagogia	TOTAL PERÍODO
2007.2	-	-	-	-	-	47	-	-	-	41	108	**196**
2008.1	-	-	-	-	-	233	-	-	-	42	90	**365**
2008.2	-	74	16	66	-	242	-	-	-	64	82	**544**
2009.1	-	30	-	-	-	-	-	-	-	-	89	**119**
2009.2	-	91	30	12	-	118	-	-	-	26	97	**374**
2010.1	-	42	16	14	-	81	40	-	-	13	73	**279**
2010.2	-	91	53	40	-	78	22	-	-	29	72	**385**
2011.1	-	60	22	35	-	102	49	-	-	36	63	**367**
2012.1	-	60	16	36	-	67	47	-	-	57	125	**408**
2012.2	-	-	34	-	-	43	-	-	-	0	42	**121**
2013.1	15	-	-	19	17	53	78	-	-	33	48	**263**
2013.2	-	45	34	-	14	48	1	-	-	3	61	**206**
2014.1	-	37	-	-	9	25	29	-	-	6	44	**150**
2014.2	-	23	26	-	8	33	70	43	33	17	41	**294**
2017.1	29	17	26	-	12	32	40	12	35	18	39	**260**
2017.2	-	4	10	-	13	24	20	15	18	4	34	**142**
2019.1	-	-	-	-	-	3	2	1	2	2	-	**10**
2021.1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**-**
TOTAL	**44**	**574**	**283**	**222**	**73**	**1.229**	**398**	**71**	**88**	**391**	**1.108**	**4.481**

Tabela 4 – Número de alunos concluintes por curso e período de ingresso

Fonte: Sistema de Apoio a Gestão, Fevereiro/2022

Para o cálculo da taxa de concluintes na Tabela 5 a seguir foram excluídos os ingressantes dos períodos 2019.1 e 2021.1 em virtude do tempo de duração dos cursos.

Destaca-se, nesta Tabela, a taxa de alunos concluintes de 59,2% e 73,7% nos períodos 2014.1 e 2014.2, respectivamente, no curso de Letras/Libras justamente nos períodos que a taxa de aproveitamento de vagas foi baixa. Observa-se ainda que, apesar deste curso não estar entre os que têm as maiores taxas de aproveitamento de vagas, foi o que teve a maior taxa de alunos concluintes no período, seguido dos cursos de Pedagogia e Letras.

Como os alunos que ingressaram nos períodos 2017.1 e 2017.2 ainda estão dentro do prazo regulamentar para conclusão de seus cursos, o número de alunos formados deverá aumentar nesses períodos e, consequentemente, a taxa de alunos concluintes também aumentará neste caso.

CURSOS / PERÍODOS	Administração Pública	Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências Naturais	Computação	Letras	Letras/ Libras	Letras/ Espanhol	Letras/ Inglês	Matemática	Pedagogia	TOTAL PERÍODO
2007.2	-	-	-	-	-	23,6	-	-	-	16,5	39,3	27,1
2008.1	-	-	-	-	-	49,6	-	-	-	25,0	43,9	**43,3**
2008.2	-	25,8	29,1	33,8	-	39,5	-	-	-	15,3	51,3	**31,5**
2009.1	-	37,5	-	-	-		-	-	-	-	38,4	**38,1**
2009.2	-	30,8	18,8	20,0	-	35,9	-	-	-	17,3	39,8	**30,2**
2010.1	-	28,0	24,6	25,5	-	35,1	44,4	-	-	8,1	33,0	**28,7**
2010.2	-	32,5	22,2	33,3	-	32,2	53,7	-	-	15,5	35,8	**29,4**
2011.1	-	25,0	18,2	23,5	-	31,5	38,0	-	-	15,8	26,0	**25,6**
2012.1	-	29,7	12,6	23,8	-	23,8	46,5	-	-	18,9	34,2	**26,7**
2012.2	-	-	27,4	-	-	46,2	-	-	-	-	36,8	**36,0**
2013.1	15,3	-	-	17,9	8,9	31,4	44,8	-	-	20,0	40,7	**25,8**
2013.2	-	25,7	34,0	-	7,1	27,1	-	-	-	-	35,1	**25,0**
2014.1	-	28,5	-	-	8,1	31,3	59,2	-	-	7,0	30,8	**25,0**
2014.2	-	31,5	27,7	-	6,9	31,7	73,7	38,7	33,7	27,9	38,3	**34,2**
2017.1	23,6	17,2	29,2	-	10,0	26,7	27,6	12,8	32,1	17,0	26,7	**22,6**
2017.2	-	5,8	10,8	-	10,0	17,4	18,0	14,2	16,2	3,2	23,9	**13,9**
TOTAL	**19,9**	**27,6**	**22,3**	**26,6**	**8,4**	**34,4**	**42,4**	**22,5**	**27,0**	**16,2**	**35,9**	**28,1**

Tabela 5 – Taxa de alunos concluintes em relação aos ingressantes por curso e período

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou apresentar o percentual de aproveitamento das vagas ofertadas na Instituição bem como a taxa de alunos concluintes com relação aos ingressantes nos cursos a distância vinculados ao Sistema UAB na Universidade Federal da Paraíba. Esses índices serviram de insumos para que os gestores definissem estratégias e ações para melhorar a qualidade dos cursos, podendo assim controlar e conter a evasão e, consequentemente, aumentar o número de alunos concluintes.

O levantamento do percentual de aproveitamento das vagas em cada curso a distância da Instituição mostrou que os cursos têm um bom aproveitamento das vagas ofertadas nos processos seletivos sendo que 6 (seis) deles tiveram aproveitamento acima de 95% e, no geral, a Instituição teve um aproveitamento de 93,4% das vagas ofertadas. No entanto, a taxa de concluintes ainda é baixa, a Instituição diploma apenas 28,1% dos alunos que ingressam nestes cursos, o que corrobora com Moraes e Araujo (2021) que afirmam que o número de concluintes em cursos a distância continua apresentando valores

baixos e preocupantes.

No intuito de melhorar esses índices, a Instituição já vem tomando providências e aprovou em Resolução própria a oferta de turmas de férias para as disciplinas que possuem maior retenção de alunos entre os períodos letivos regulares. Com relação aos alunos ingressantes nos cursos a distância, objetivando prepará-los a um melhor engajamento no curso e ambientação na plataforma Moodle assim como estimular sua permanência no mesmo e, consequentemente, diminuir a evasão, a Instituição realizou para esse grupo de alunos o curso “Discente Digital”, ofertado em 4 módulos em formato aberto Massive Open Online Course (MOOC) no início do período letivo.

Como trabalho futuro, é interessante que sejam empreendidas pesquisas complementares para verificar se com a implementação destas estratégias houve melhoria na taxa de alunos concluintes ou se será necessário a definição de outras ações.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4.ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, c2022. Disponível em: Acesso em: 11 fev. 2022.

______. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <www.planalto.gov. br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em 01/08/2022.

HERNANDES, P. R. **A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 283-307, abr./jun. 2017

LEITE, J. E. R.; MELO, R. B. C. D. **Tecnologias digitais para o ensino remoto da UFPB: guia prático do estudante**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2021a.

LENUZZA, C. C. M.; LIRA, L. A. R.; MATA, L. F. S. M.; MARTINS, L. A. M.; GHENO, E. M.; SOUZA, D. O. G.; CALABRÓ, L. **Avaliação do desempenho do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na relação Ingressante/ Formados: uma comparação com a modalidade presencial**; XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2019. Disponível em http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1671-1.pdf. Acesso em 01/08/2022.

MICHELON, T.; LIRA, L. A. R.; RAZUCK, F. B. **O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: Um Estudo Preliminar Sobre a Identificação dos Fatores Críticos da Gestão Integrada.** Revista de Educação a Distância, V.3, n.2, pp. 213-226, 2016.

MORAES, H. B.; ARAÚJO, J. C. S. **A expansão do número de cursos, matrículas e vagas em cursos de formação de professores na educação a distância no Brasil no período de 2000 a 2019.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, Ano 06, Ed. 03, Vol. 11, pp. 112-124, Março 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE), Revoga a Resolução do CONSEPE nº 98/2011, que prevê a existência do Processo Seletivo Seriado (PSS) até o ano de 2014 e adere integralmente para o ENEM/SISU para o ingresso nos cursos de graduação presencial e ao ENEM para os cursos de Educação a Distância. **Resolução nº 47/2013**, de 20 de maio de 2013, João Pessoa. Disponível em https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf;jsessionid=E01309EDB2BBF61D67082ABC0AC38445, Acesso em 04/08/2022.

CAPÍTULO 18

A INSERÇÃO E EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Data de aceite: 03/10/2022

Danielly da Silva Francisco
Universidade Federal de Rondônia (PPGEM/UNIR) – campus de Ji-paraná

Rudson Carlos da Silva Jovano
Universidade Federal de Rondônia (PPGEM/UNIR) – campus de Ji-paraná

RESUMO: Esse artigo apresenta a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino-aprendizado da matemática. Ainda a pesquisa explicita as quatro fases das Tecnologias Digitais (TD) organizada por Borba, Silva, Gadanidis (2020). Essas fases ou momentos são divididos de acordo com as mudanças das TD e seu uso no ensino da matemática. Também apresentamos como a Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC/RO) tem se organizado com projetos para o incentivo do uso das tecnologias por professores. Este trabalho tem como objetivo apontar as fases das TD, na educação matemática, e sua história cronológica junto a matemática, argumentando com a história das TD no Brasil desde 1980 até os dias atuais. Para fundamentar o artigo foram usadas citações de Miguel, Miorim (2011); Borba, Penteado (2017), Kenski (2012); Moran (2012); Bacich, Moran (2018); Bacich, Tanzi Neto, Trevissani (2015); Levy (1993); Borba, Malheiros, Amaral (2011), entre outros. Com a discussão realizada é possível afirmar a importância das TD nos processos formativos do ensino-aprendizagem da matemática, na qual os *softwares* matemáticos e "não-matemáticos" possibilitam a compreensão da matemática, possibilidades essas que são apontadas por vários autores em suas obras, incitando os professores a usarem em suas aulas, como está sendo incentivado pela SEDUC/RO. Além disso, o assunto abordado permite a realização de novas pesquisas, partindo de novas interrogações, mostrando assim a relevância do tema e compreensão dele no nosso contexto pandêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); Tecnologias Digitais (TD).

1 | INTRODUÇÃO

No cenário atual, as instituições de ensino, principalmente as de educação básica, têm passado por diversos desafios. A Covid-19 não apenas mudou a forma como exercemos a nossa função de professores, mas as nossas relações sociais como um todo. Tivemos que nos adaptar a essa nova realidade, aumentando, dessa maneira, o uso das tecnologias digitais, alterando as rotinas escolares.

Porém, é importante ressaltar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) já estavam presentes na escola antes da pandemia. Elas já eram pesquisadas como ferramentas de ensino pela Educação Matemática no processo de ensino e aprendizagem (GARNICA; SOUZA, 2012).

Podemos observar que na história da Educação Matemática no Brasil temos as Tendências em Educação Matemática e as tecnologias compõem um papel importante. Sobre isso, Borba, Silva e Gadanidis (2020) dividem as tecnologias digitais (TD) criadas ou não para o ensino da matemática em quatro fases, ou momentos. Estas fases são organizadas segundo as modificações das TDIC como: os avanços da *internet*, a velocidade da navegação e as melhorias das interfaces dos *softwares*. Essas fases serão melhor discutidas na fundamentação teórica.

Na prática, as fases aliadas à história e aos conhecimentos matemáticos podem levar os alunos a compreender a matemática como criação humana; fazer conexões com outras áreas; compreender as necessidades humanas; a curiosidade pelo desconhecido; mudanças nas percepções e pensamento matemático (MIGUEL; MIORIM, 2011). Em síntese, as TDIC e seu desenvolvimento ao longo do tempo traz relevância para o conhecimento histórico-matemático para o ensino e aprendizagem.

Os órgãos governamentais têm se preocupado com o uso das tecnologias em sala de aula, tanto que a BNCC (BRASIL, 2018) destaca a importância do uso de *software* para o desenvolvimento da autonomia do aluno, favorecendo assim o pensamento e reflexões nas resoluções de problemas, atividades, raciocínio lógico, concentração, entre outras ações. As TDIC são maneiras de desenvolver a cognição no aluno.

Com a estima das TDIC nas influências do cotidiano, buscamos explicitar as quatro fases e apontar projetos desenvolvidos na Secretaria de Educação de Rondônia, nas possibilidades do uso no processo de ensino-aprendizagem da matemática.

2 | AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), termo utilizado para referir ao conjunto de aplicações tecnológicas e seus equipamentos que tem interface digital. As TDIC englobam a tecnologia digital (TD), baseada em dados e aplicações de números binários 0 e 1 (BORBA; PENTEADO, 2017). Eles são usados para a criação de aplicativos, sistemas, *sites*, entre outros, sendo “possível informar, comunicar, interagir e aprender” (KENSKI, 2012, p. 31).

As tecnologias nos trazem mobilidade, seja para realizar atividades do cotidiano, seja para nos comunicarmos, realizar entretenimento, entre outras. De modo geral, as TD estão presentes na realidade das pessoas e são combinadas à história da Educação Matemática e no processo da criação de tecnologias voltadas para o ensino de matemática.

Com o avanço das tecnologias para o ensino da matemática, educadores têm compreendido a relevância da TDIC na educação. Moran (2012, p. 90) articula que, “as tecnologias são meio e apoio, mas com o avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, transformaram-se em instrumentos fundamentais para a

mudança na educação". Essas tecnologias permitem que os conteúdos sejam ensinados de modos diferentes; possibilitam a mudança de compreensão e o desenvolvimento do pensamento crítico, além de proporcionarem um maior protagonismo e participação do aluno; integram diferentes áreas do conhecimento; fomentam mudanças inovadoras nas aulas, como flexibilidade e novos modelos de aula, como o ensino híbrido, entre outras modificações (MORAN, 2012; BACICH, MORAN, 2018; BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015).

Mas as tecnologias, de modo geral, não são apenas a *internet* ou os aparelhos digitais. Conforme nos aponta Levy (1993), o lápis-e-papel também é considerado como uma ferramenta da tecnologia que está presente na memória e na oralidade das pessoas, principalmente quando falamos da educação escolar e do ambiente acadêmico. Ao longo da carreira profissional, os professores têm se apropriado das TDIC, ao passo que elas também vão se transformando. Por isso a importância de estarmos atualizados com essas mudanças.

Outra questão muito importante, conforme aponta Borba e Penteado (2017), é que o conhecimento está associado ao coletivo formado por seres-humanos-com-tecnologias, sendo uma interação do humano com as tecnologias. Em outras palavras, o professor deve perceber o impacto das TDIC em sua prática de ensino e estar atento sobre [...] "como a matemática se constitui quando novos atores se fazem presentes em sua investigação" (BORBA; PENTEADO, 2017, p. 49).

Observando o nosso contexto atual, Bacich e Moran (2018, p. 11) afirmam que

> As tecnologias em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura.

Se tratando das tecnologias como propostas pedagógicas, os alunos têm a oportunidade de compreender a aplicabilidade da matemática, sendo que a matemática passa de abstrata para concreta, com o uso das TDIC. Sobre o "acesso à informática em geral e à *internet*, em particular, tem se tornado algo tão importante quanto garantir lápis, papel e livros para todas as crianças" (BORBA; MALHEIROS; AMARAL, 2011, p. 19).

3 | AS QUATRO FASES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Borba, Silva e Gadanidis (2020) trazem uma divisão das TD e apresentam quatro fases usadas para o ensino de matemática no Brasil. Essas fases são divididas de acordo com a evolução das TD e seu uso no ensino da matemática.

A primeira fase ocorreu a partir dos anos de 1980. É caracterizada pelo uso da calculadora simples, do termo "tecnologias informáticas" e do *software* LOGO com a

perspectiva teórica construtivista. Ainda na primeira fase temos a implantação do projeto do MEC chamado Projeto EDUCOM, que visava o uso do “computador como recurso pedagógico” (ALMEIDA, 2004 *apud* BORBA; DA SILVA; GADANIDIS, 2020, p. 29).

O uso pedagógico do LOGO, enfatiza as “relações entre linguagem de programação e pensamento matemático” (BORBA; SILVA; GADANIDIS, 2020, p. 26), pois o software tem como característica a programação de comandos para movimentar a tartaruga virtual. Os movimentos da tartaruga permitem a construção de uma figura geométrica.

Em relação a natureza investigativa do LOGO, ela diz “respeito à construção de sequências de comandos (um algoritmo) que determina um conjunto ordenado, ou sequencial, de ações que constituam uma figura geométrica” (Ibid., p. 27).

A segunda fase ocorreu na metade dos anos de 1990, pela acessibilidade maior do computador pessoal. Nessa fase é destacada pelo *software* de geometria dinâmica como *Cabri Géomètre*, *Geometricks* e para os *softwares* voltados às construções de funções: o *Winplot, Fun, Graphmatica*.

Nesta fase cresceu a criação de *softwares* educacionais e a procura dos professores para cursos de formação continuada em TI. Borba e Zulato (2010), citado por Borba, Silva, Gadanidis (2020), argumenta que nesse momento os professores são desafiados a saírem da zona de conforto e desbravar o desconhecido, com objetivo de vivenciar a introdução das tecnologias informáticas no ambiente educacional.

Já a terceira fase teve início aproximadamente no ano de 1999 com a *internet* e cursos à distância por meio de fóruns, *chats*, *e-mail*, entre outros. Com a internet foi possível a comunicação entre professores e estudantes e obtenção de informações. É nesta fase que surge o termo TIC, “tecnologias da informação e comunicação”.

Neste mesmo momento é destacado a relação entre computador e usuário, as interfaces interativas que “moldam a natureza da comunicação e interação com o usuário”, possibilitam a transformação da terceira fase e a novas possibilidades para quarta fase (Ibid., p. 40).

E por fim a quarta fase, com início em meados de 2004, é caracterizada pelo uso da *internet* rápida; uso de tecnologias digitais; *GeoGebra; multimodalida*; comunicadores *online*; tecnologias móveis e portáteis; performance e a publicação de material digital na rede (BORBA; SILVA; GADANIDIS, 2020).

O termo de TD, “tecnologias digitais” se torna conhecido, sendo caracterizado por vários aspectos que muitos já foram desenvolvidos, como os citados acima, e muitos outros que estão sendo integrados à educação.

Os autores apontam a importância de aplicativos e *softwares* para o ensino da matemática como, por exemplo, o LOGO*, GeoGebra, You Tube, Facebook, GeoGebra Tube, MOOCs, Winplot, Fun, Graphmatica, Cabri Géomètri, Geometricks, Maple* e as multimodalidades da *internet* e ambientes visuais de interatividade (BORBA; SILVA; GADANIDIS, 2020). Todas estas TD partem do pressuposto do uso qualificado dos recursos

digitais empregados no ensino da matemática, sendo que cabe ao professor propor em suas práticas pedagógicas, despertando assim o interesse pela matemática (PAIS, 2010).

4 I TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM RONDÔNIA

A Secretaria de Educação de Rondônia (SEDUC/RO) tem investido em vários programas atualmente que visam à formação dos professores e alunos em relação às TD. Programas e projetos como: Programa de Educação Tecnológica na Área de Robótica Educacional (2014); Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica (2016); Formação de Professores da Zona da Mata para o uso das Tecnologias Digitais na Educação (2020). Mas há também programas e projetos locais que foram introduzidos nas escolas públicas de Rondônia que ficaram na memória que professores, cujas histórias ainda não foram registradas.

Cabe destacar ainda que o Projeto LOGOS II foi uma iniciativa do MEC no ano de 1971, que tinha como objetivo habilitar professores leigos, ou seja, os professores que estavam atuando em sala de aula sem habilitação. Com o Projeto LOGOS II foi possível também o acesso a diferentes tecnologias, assim como aponta Gouveia (2016). O projeto contou como modelo o sistema tecnológico *taylorista* e *fordista*. O projeto foi implantado em Rondônia, quando ainda era Território Federal.

Mesmo que no passado haja poucos registos de programas ofertados pelas intuições públicas escolares de Rondônia, as TDIC estão presentes na escola. O seu uso hoje é uma forma de manter contato entre os alunos, as aulas e os professores. Com isso, em tempos de pandemia, um capítulo peculiar está sendo escrito para a História da Educação Matemática (MERLI; NOGUEIRA; POWELL, 2020).

De modo geral, cabe ressaltar que ainda há vários "desafios da era da informática na educação [...], à aprendizagem, além de envolver uma preparação para o domínio dessa tecnologia, caberá um espaço mais exigente em termos de criatividade, iniciativa e resolução de problemas" (PAIS, 2010, p. 99). Levando em consideração a importância das TDIC, os órgãos governamentais têm se movimentado para implantar a chegada e o uso das TDIC nas escolas. É possível notar, por meio da história, a relevância do uso dessas tecnologias no ensino-aprendizagem da matemática (BORBA; PENTEADO, 2017).

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho destaca a importância das TDIC na educação matemática e como elas são divididas em fases ou momentos cronológicos, para melhor descrever e entender os momentos das TD quando empregadas no ensino da matemática.

Descrevemos as quatro fases apresentadas por Borba, Silva, e Gadanidis (2020),

no processo de introdução das TD até o período que estamos vivendo. Podendo assim destacar que, o uso de tecnologias na educação matemática é uma ferramenta que contribui significativamente o processo de ensino-aprendizagem, e que trazem muitos benefícios para o conhecimento e transformação da educação.

As discussões sobre as TD na educação não são recentes, porém o uso dela ainda é um assunto muito discutido. Os softwares matemáticos e "não-matemáticos", como YouTube, Facebook, tem contribuído com a educação matemática, mas ainda existe muito mais a fazer, como aproveitar mais os recursos disponíveis, explorar novas possibilidades tanto na escola como nos alunos. Desta forma é possível empregar os valores e expectativas da sociedade para a educação.

Por meio desta pesquisa surgem novas interrogações: Será que este momento que estamos vivendo de pandemia e o uso das TDIC é o início de uma nova fase? Todas as escolas de Rondônia estão na quarta fase das TD? As TDIC são usadas no ensino da matemática em Rondônia?

Com a pesquisa realizada, sobre as fases das TD no processo de ensino e aprendizagem da matemática, foi possível a compreensão do desenvolvimento das TD ao longo do tempo e as modificações das práticas no contexto de sala de aula. Diante deste tema, as TDIC podem ser considerada como um grande incentivo para a melhora do contexto escolar, assim como nas aulas de matemática de uma maneira geral, no que se refere na prática do processo de ensino-aprendizagem da matemática.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido:** Personalização e tecnologias na educação. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

BORBA, M. C. Softwares e internet na sala de aula de matemática. In: Encontro Nacional de Educação Matemática (X ENEM), 10, 2010, Salvador, BA. **Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática (X ENEM).** v. 1. Salvador: SBEM, 2010. p. 1-11.

BORBA, M. C.; MALHEIROS, A. P. S.; AMARAL, R. B. **Educação a Distância online.** 3. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2011.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. 5. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

BORBA, M. C.; SILVA, R. S. R.; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática:** Sala de aula e internet em movimento. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GARNICA, A. V. M; SOUZA, L. A; **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2012.

GOUVEIA, C. T. G. **O Projeto Logos II em Rondônia:** a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologia:** o novo ritmo da informática. 8. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2012.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MERLI, R. F.; NOGUEIRA, C. M. I.; POWELL, A. B. Mudanças na pesquisa em Educação Matemática por conta do COVID-19.In. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. Anais do CIET: EnPED:2020.)**, São Carlos, 2020. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1000. Acesso em: 02 maio 2021.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. **História na educação matemática:** propostas de desafios. Tendências em educação matemática. 2. edição. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MORAN, J. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Editora Papirus (Papirus Educação), 2012.

PAIS, L. C. **Educação escolar e as tecnologias da informática.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

CAPÍTULO 19

OS MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA PARA A CONFIGURAÇÃO DE REPORTAGENS, SOBRE AS PROFISSÕES DO LUGAR, ESCRITAS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 03/10/2022

Maria Quitéria da Silva
UFAL

Adna de Almeida Lopes
UFAL

RESUMO: Este trabalho objetivou refletir sobre os aspectos da textualidade relacionados à configuração do gênero textual reportagem em um trabalho didático desenvolvido sobre as profissões existentes na comunidade em que se insere uma escola municipal de Maceió-AL. Partiu-se do desenvolvimento da proposta apresentada na Unidade I: Trabalho, do capítulo intitulado: O trabalho nosso de cada dia, do Livro Didático de Português-LDP (EJA MODERNA, 2013) adotado pela escola. Os textos constam de duas versões, a original e a reescrita submetida à intervenção textual interativa, em que a professora escreve bilhetes apontando aspectos para a melhoria dos textos. Foram feitas análises e reflexões sobre os aspectos da textualidade, recorrendo-se principalmente aos estudos sobre coesão e coerência textuais, entre outros. O trabalho apontou para um significativo avanço na articulação dos mecanismos de coesão e coerência que tornaram os textos finais mais coerentes após a intervenção didática.

PALAVRAS-CHAVE: Mecanismos de coesão e coerência; gêneros do jornal; intervenção didática.

ABSTRACT: This work aimed to reflect on the aspects of textuality related to the configuration of the textual genre reporting in a didactic work developed on the professions existing in the community in which a municipal school of Maceió-AL is inserted. It was based on the development of the proposal presented in Unit I: Work, of the chapter entitled: Our daily work, of the Portuguese-LDP Textbook (EJA MODERNA, 2013) adopted by the school. The texts consist of two versions, the original and the rewriting submitted to interactive textual intervention, in which the teacher writes notes pointing out aspects for the improvement of texts. Analyzes and reflections on the aspects of textuality were made, resorting mainly to studies on textual cohesion and coherence, among others. The work pointed to a significant advance in the articulation of the mechanisms of cohesion and coherence that made the final texts more coherent after the didactic intervention.

KEYWORDS: Mechanisms of cohesion and coherence; genres of the newspaper; didactic intervention.

1 I INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o resultado da pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Maceió-AL com alunos do 9º da EJA norteada pelas questões: Como alunos do 9º ano articulam os mecanismos de coesão e coerência direcionados à configuração do gênero textual reportagem e quais as mudanças nessa configuração específica após a intervenção didática?

Esta pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal como educadora, mais precisamente, professora de Língua Portuguesa, diante da experiência em sala de aula com alunos da última fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo segmento, equivalente ao nono ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal de Maceió-AL.

A pesquisa, de cunho etnográfico, concentra-se na área Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual e Práticas Docentes do Mestrado Profissional em Letras/Profletras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas/Ufal.

Os dados obtidos em sala de aula, num total de 21 textos de reportagens desenvolvidas de forma compartilhada, selecionadas as versões iniciais e as segundas, terceiras e/ou quarta versões, foram submetidos à intervenção textual interativa (CALIL, 2000; RUIZ, 2015), em que a professora escreve bilhetes, apontando aspectos para a melhoria dos textos. Dessas produções, foram selecionados quatro textos em versão inicial (manuscrito), quatro em segunda versão (manuscrito), um em terceira versão (manuscrito) e quatro textos em versão final (diagramada), num total de 13 versões de textos para análise comparativa.

O trabalho didático, para a organização de um mural de reportagens sobre as profissões existentes na comunidade, partiu do desenvolvimento da proposta apresentada na Unidade I: Trabalho, do capítulo intitulado: O trabalho nosso de cada dia*,* do Livro Didático de Português-LDP (EJA MODERNA, 2013) adotado pela escola. Acreditamos que o estudo da reportagem por envolver diversas linguagens e por possibilitar a inclusão de relatos do cotidiano das pessoas, permitem ao aluno a observação dos acontecimentos de sua escola e de seu bairro e a reflexão sobre sua realidade, tanto na escola quanto fora dela, e pode ser uma grande ferramenta para a ampliação da competência leitora, bem como para a produção de textos mais significativos, propiciando, inclusive, o gosto por outras leituras, como a leitura de textos literários.

Cada grupo de alunos produziu uma reportagem sobre uma das profissões da comunidade escolhidas por eles (Cozinheira, Jogador de futebol, Vendedor, Enfermeira, Cabeleireiro, Vigilante patrimonial, Gerente de loja, Representante de vendas e Motorista), refletindo sobre a coesão do texto a partir das intervenções do professor.

Para as análises e reflexões sobre os aspectos da textualidade, recorreu-se aos estudos sobre coesão e coerência textuais (ANTUNES, 2010; KOCH, 2016; MARCUSCHI, 2008), sobre processo de escrita e reescrita (PASSARELI, 2012), produção textual (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), correção (SERAFINI, 1989), intervenção textual interativa (RUIZ, 2015) como também aos estudos sobre o gênero reportagem e o jornal em sala de aula (BARROS; STORTO 2017; FARIA, 2013, KINDERMANN, 2014; MARCUSCHI, 2008), entre outros.

2 I TEXTO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Hoje em dia, é praticamente consenso entre os linguistas considerar a língua como forma de atuação social e prática de interação dialógica, ou seja, pelo uso da linguagem o ser humano age e interage com os outros, o que acontece por meio de textos. A partir da consideração da textualidade, os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017) definem como eixo central do ensino o uso da língua em textos orais e escritos.

Essa concepção de texto como processo de interação social, de ativação e de intercâmbio de sentidos e intenções, pelo qual os interlocutores atuam, muito além do mero pretexto para o trabalho com a gramática, como é perceptível nas aulas de Língua Portuguesa, nos induz a buscar novas estratégias de ensino que possibilitem uma reflexão sobre a língua e seus usos efetivos. Precisamos oferecer aos alunos a oportunidade de realização de eventos comunicativos reais que possam ultrapassar os muros da escola.

Apesar de vários estudos sobre o uso de textos em sala de aula de Língua Portuguesa, doravante LP, incluindo os teóricos aqui referenciados, tais como Fávero (1993), Koch (2015, 2016) e Marcuschi (2008) e do conhecimento aparentemente geral de que uma situação de interação verbal somente se dá através do texto, não é o que se observa em nossas salas de aula. Marcuschi (2008, p. 88) considera o texto “a unidade máxima de funcionamento da língua”, pois, para ele, a partir do momento que alguém abre a boca para falar se tem um texto. Vê-se, então que nossa atividade de linguagem é realizada basicamente por meio de textos, portanto, não se concebe que as aulas de LP também não o sejam.

No que concerne à escola, os PCN (BRASIL, 1998, p. 19) preconizam que o papel dela seria o de promover a ampliação do conhecimento prévio do aluno “progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”. Os PCN (BRASIL, 1998) trazem então a responsabilidade para a escola, consequentemente, para o professor.

Em se tratando de textos, não há como não considerar a textualidade, isto é, a propriedade que confere ao texto ser um texto segundo Antunes (2010), e que “[...] pode ser entendida como a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação” (ANTUNES, 2010, p. 29). A textualidade é, portanto, para essa autora, o modo de manifestação da atividade comunicativa e o fundamento para a compreensão do que é o texto.

Marcuschi (2008, p. 96), por sua vez, apresenta um esquema do que ele chama de “critérios de textualidade”, enfatizando que eles são muito mais que princípios de boa formação textual, são, pois, critérios de acesso à construção de sentido e que não têm o mesmo peso e a mesma relevância, e também não podem se distinguir de maneira clara como aparentam.

Nesse esquema, a textualidade está alicerçada em três pilares que são um produtor (autor), um leitor (receptor), e um texto (o evento) e que ele propõe sete "condições da textualidade": Aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, interterxtualidade, intencionalidade, coesão e coerência. Devemos lembrar que, como enfatiza Marcuschi (2008, p. 97), esses critérios "não constituem princípios de formação textual, mas critérios de acesso à produção de sentido". E é essa produção de sentido que deve ser sempre considerada em relação ao texto.

Considerando, a exemplo de Antunes (2010) e Marcuschi (2008), que toda ação humana de linguagem se dá por meio de textos que se formam pela textualidade, recortamos para estudo a coesão e a coerência, por entendê-las partes constitutivas e fundamentais da textualidade, apesar de saber que apenas a presença delas não a garante em diversos textos, mas atendem mais especificamente ao gênero textual escolhido como objeto de estudo deste trabalho.

3 | COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAL

Parece-nos que não há dúvida de que escrever um texto coeso, na maioria das vezes, é fator essencial da compreensão, embora não único, e como diz Antunes (2010), tudo o que dizemos tem um propósito, portanto, deve fazer sentido. Felizmente, na busca desse fazer sentido, não podemos criar modelos individuais de texto, sob pena de não nos fazermos entender.

Para atender a esse propósito de fazer sentido, devemos considerar, em boa parte, a articulação entre palavras, parágrafos etc. Articulação essa que se utiliza de recursos coesivos que, por sua vez, auxiliam no encadeamento das ideias formando um todo significativo que é o texto. Nessa vertente, a coesão, segundo Antunes (2010), estaria a serviço do caráter semântico do texto. Imaginemos as palavras que se juntam formando um conjunto. Desse conjunto, surgem os conjuntos de palavras e que se juntam também e formam os períodos que, por sua vez, formam os parágrafos e que se unem para formar o texto. Para que isso aconteça, será necessário que esses conjuntos apresentem um encadeamento, uma articulação que será materializada pelo uso de recursos coesivos.

Nesse sentido, Koch (2016, p. 18) afirma que "o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual" e mais adiante propõe "que se considere a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão remissiva ou referencial (referenciação, remissão) e a coesão sequencial (sequenciação)" (KOCH, 2016, p. 27).

A coesão referencial seria para ela "aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro (s) elemento (s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual" (KOCH, 2016, p. 31, 53). Ao primeiro, ela denomina de forma referencial

ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual. Por sua vez, a remissão pode se constituir em anáfora ou catáfora, se feita para trás ou para frente, respectivamente.

A coesão sequencial é a que "diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir" (KOCH 2016, p. 53).

Antunes (2010) resume como se dá a coesão do texto. Para ela, as relações textuais responsáveis pela coesão são promovidas por meio de quatro procedimentos: repetição, substituição, seleção lexical e estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos superparagráficos. Esses procedimentos, por sua vez, se efetivam através dos recursos que são a paráfrase, o paralelismo, a repetição propriamente dita, a substituição gramatical, a substituição lexical, a elipse, a seleção de palavras semanticamente equivalentes e o uso de diferentes conectores para associar palavras de acordo com o sentido e com a intenção pretendidos na interação.

Na relação por reiteração, os elementos do texto vão sendo retomados num movimento constante de volta ao que foi dito antes. Na coesão por associação, as palavras de um mesmo campo semântico ou campo semântico equivalente criam uma relação pela ligação de sentido entre elas. Já na coesão por conexão, a relação semântica acontece entre as orações, entre períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos. Nesse caso, os conectores (conjunções, preposições etc.) assumem um papel muito importante, pois são responsáveis pela relação semântica que se quer estabelecer entre esses segmentos (ANTUNES, 2005).

Outro fator preponderante na construção dos sentidos do texto é a coerência. Os autores Koch; Travaglia (2015, p. 21) afirmam que a coerência está ligada diretamente à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto [...] devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Para eles, a continuidade de sentido seria a base da coerência, contudo, nem sempre a ausência dela representa incoerência. Às vezes, a descontinuidade do texto é mais útil à construção de seu sentido que a continuidade. Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2008) afirma que

> a coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras (MARCUSCHI, 2008, p. 121).

Mesmo considerando que a coerência tem uma estreita relação com os sentidos que

se pretende atribuir ao texto, segundo Cavalcante (2017, p. 30) “ela não se reduz à unidade de sentido que se abstrai somente das articulações entre as partes do texto”, mas também engloba “as inferências que precisam ser feitas para que os sentidos sejam construídos”. Para ela, a coerência não está no texto em si, mas se constrói a partir do cotexto e dos contextos, numa relação interacional com o leitor que confere sentido ao que lê, a partir de seus conhecimentos sociocognitivos.

Fica nítida aqui a estreita relação entre coesão e coerência, pois, em vários momentos, as regras da coerência mantêm uma relação de intersecção com as determinações da coesão em que ambas “corroboram o princípio fundamental de que coesão e coerência são propriedades que conjugam elementos linguísticos e elementos pragmáticos” (ANTUNES, 2005, p. 186).

Sobre isso, Charolles (2002) afirma:

> as gramáticas de texto rompem com as fronteiras geralmente admitidas entre a semântica e a pragmática, entre o imanente e o situacional; daí, em nossa opinião, a inutilidade presente de uma distinção coesão-coerência que alguns propõem, baseando-se, justamente em uma delimitação precisa desses dois territórios (CHAROLLES, 2002, p. 49).

Adotamos, para efeitos dessa pesquisa, essa impossibilidade em separar a coesão da coerência.

4 I O TRABALHO COM O JORNAL EM SALA DE AULA

O trabalho com os gêneros textuais do jornal não se configura como uma novidade no processo de ensino-aprendizagem de LP. Existem propostas de uso desses gêneros, além e em decorrência dos PCN (BRASIL, 1998), inclusive. Os livros didáticos também trazem essa proposta de trabalho com os chamados gêneros de imprensa, tais como: notícia, editorial, artigo, reportagem, carta ao leitor, entrevista, charge e tira. A necessidade de se trabalhar com esses tipos de gêneros, talvez derive da tentativa de aproximar o aluno de sua realidade, através do uso de textos que circulam socialmente.

Nesse viés, Marcondes; Menezes; Toshimitsu (2013, p. 9) têm uma proposta de “trazer para o espaço escolar um pouco da vivência cotidiana desse estudante de sua cidade, sua casa, sua banca de jornal etc., fazendo-o refletir sobre ela, a fim de diminuir a distância entre o que se faz no espaço escolar e o que se exige socialmente”.

Faria (2013) argumenta que uma leitura do jornal bem conduzida serve como formador do cidadão, pois prepara leitores experientes e críticos para desempenhar bem seu papel na sociedade. Os jornais podem oferecer também um contato com a norma padrão escrita, úteis para a produção de textos. O jornal, antes de tudo, oferece aos alunos o contato com o texto em sua situação real de uso. Enquanto para os professores, “o jornal é um excelente material pedagógico (para todas as áreas) sempre atualizado, desafiando-os a encontrar o melhor caminho didático para usar esse material na sala de aula” (FARIA,

2013, p. 12).

Inclusa no jornal, o gênero jornalístico reportagem pela sua semelhança com a notícia, é considerada também como uma notícia ampliada. Ora ela decorre de uma notícia, ora mostra padrões de gênero autônomo. Kindermann (2014) propôs em uma de suas pesquisas sobre gêneros do jornal um conceito de reportagem que ela denomina de provisório que a ajudaria a identificar os exemplares mais característicos do gênero. Para tanto conceitua

> a reportagem é caracterizada como um texto que: a) provém de pauta planejada (mostrando um alvo que foi buscado fora da realidade imediata dos fatos em eclosão); b) envolve pesquisa em fontes e temas além dos limites imediatamente relacionados ao fato de notícia, sendo, em vários graus, mais atemporal; e) detém um estilo mais livre, rompendo a rigidez da técnica jornalística e podendo ser mais pessoal; e) embora diferente da notícia, é um relato (KINDERMANN, 2014, p. 87).

Desse modo, a autora estruturou o gênero reportagem em quatro subgêneros: a) a reportagem de aprofundamento da notícia; b) a reportagem a partir da entrevista; c) a reportagem de pesquisa; e d) a reportagem retrospectiva. Assim, seria a reportagem a partir da entrevista, o subgênero adotado por nossa pesquisa. Esse, por sua vez, é caracterizado por ela em cinco movimentos: a) movimento I - fornecer pista para que o leitor identifique a reportagem; b) movimento II – introduzir o relato da entrevista; c) movimento III – retomar o fato gerador; d) movimento IV – relatar pormenores da entrevista; e, por fim, e) o movimento V – descrever o (s) entrevistado (s). Cada movimento se compõe de passos que fazem parte de sua estrutura e os caracterizaria.

Apesar da própria autora considerar a provisoriedade desses conceitos, decidimos utilizá-los dado que julgamos, salvo melhor entendimento, suficientes para o nosso propósito.

5 I A INTERVENÇÃO TEXTUAL INTERATIVA NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA

Embora haja várias maneiras de se especificar como se dá o processo de escrita (PASSARELLI, 2012) e de produção textual (DOLZ.; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), os mais recentes estudos sobre o assunto consideram a “escritura” como um processo que exige trabalho, na qual a revisão e a reescrita é parte essencial e sem a qual o texto não passaria de um esboço. Para essa tarefa do professor de orientar os alunos em sua produção escrita, Passarelli (2012) propõe um roteiro de ensino, dividido em etapas: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e reescrita e editoração.

Na etapa do *planejamento* deve ocorrer a seleção de informações e a organização das ideias. Para essa seleção será necessária a coleta de material, de fatos e de ideias, entre outras coisas, relevantes para a confecção do texto. Para Passarelli (2012, p. 155) essa fase é pouco utilizada pelos estudantes que, “em geral, ou iniciam a redação logo

que recebem o tema ou aguardam 'olhando para o tempo' por alguma inspiração caída de algum lugar" o que não ajuda muito no processo de escrever. Na segunda etapa: *tradução de ideias em palavras* é produzida a primeira versão do texto. Tudo o que foi selecionado na etapa anterior é colocado no papel, de uma forma já organizada em parágrafos. Este texto seria um esboço para a segunda versão.

Na terceira etapa: *revisão e reescrita*, deve-se fazer a leitura do material produzido, examinando "detalhadamente aspectos voltados a: adequação ao que a língua escrita convenciona, exatidão quanto ao significado, e tendo em pauta, o leitor, acessibilidade e aceitabilidade" (PASSARELLI, 2012, p. 159-160), ou seja, os ajustes às convenções da língua. Na quarta etapa a de editoração, o aluno deve dar a forma final de seu texto, cuidar para que ele fique pronto para ser publicado, isto é, socializado, no mínimo, com seus colegas. A respeito disso

> [...] sabemos que nem todos os textos produzidos na sala de aula poderão ser divididos com outros leitores, pois isso nem sempre é viável na prática do dia a dia. Assim, é pertinente que o professor deixe claro o que se pretende fazer com o produto final. Haverá situações em que o texto não sairá da classe, mas sempre é aconselhável que, pelo menos, outros estudantes venham a lê-lo (PASSARELLI, 2012, p. 168)

Para Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 13), a aprendizagem da produção escrita é fundamental no ensino de línguas, pois "aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional". Para esses autores a produção textual[1] se realiza principalmente por meio de cinco grandes operações que compreendem: a situação de comunicação, a contextualização, o desenvolvimento dos conteúdos temáticos, a planificação, a textualização e, por último, a releitura, revisão e reescrita do texto:

A situação de comunicação corresponde à consigna no contexto escolar. A *contextualização* se deve a interpretação dessa situação de comunicação com vistas à produção de um texto coerente, ou seja, um texto que faz sentido em cada situação específica. Na segunda operação*: desenvolvimento dos conteúdos temáticos,* há a seleção das informações em função do gênero e em atendimento à situação de comunicação.

Na operação de *planificação*, os conteúdos são organizados de acordo com o texto. Como cada texto tem uma hierarquia e uma ordem que o difere de outros textos, cada um tem sua forma própria de planificação. Já na operação de *textualização* aplicam-se ao texto as "marcas linguísticas" como sinais de pontuação, parágrafo, organizadores textuais, como também os mecanismos de coesão nominal (retomada anafórica) e coesão verbal (emprego dos tempos verbais). Enquanto que na operação de *releitura, revisão, e reescrita* de textos, que pode ocorrer durante a produção ou após um esboço, acontece um retorno do produtor a seu texto, efetuando intervenções com vistas a melhorá-lo.

1 Aqui consideramos o termo produção textual como "as situações de interação e as operações que intervêm na atividade de escrita" (DOLZ.; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 13).

A essas operações, esses autores (2010) acrescentam ainda as de *lexicalização* e de *sintagmatização*, além dos componentes *ortográficos* e *gráficos*. A de lexicalização dá conta do vocabulário e da criação de novas palavras, enquanto a de sintagmatização dá conta da construção e das relações entre os componentes da frase. No que se refere aos aspectos gráficos, ou seja, a disposição espacial, a paginação e a repartição dos blocos no texto devem ser consideradas para a compreensão do texto.

Em se tratando de produção textual, outro fator essencial para a construção dos sentidos pretendidos a considerar é a correção. Para Serafini (1989, p. 13) "a correção de um texto é o conjunto das intervenções do professor sobre o texto do aluno para ajudá-lo a melhorar". Essas intervenções se realizariam sobre as produções textuais de três formas, as quais denominou de indicativa, resolutiva e classificatória.

Na correção indicativa, o professor faz marcações sobre os erros. O aluno, observando as indicações, tenta resolver os problemas apontados por conta própria. Na correção resolutiva, o professor identifica e soluciona o problema encontrado. O aluno apenas copia o texto com as correções, não participando ativamente desse processo. Esse tipo de correção não favorece a reflexão do aluno sobre os problemas encontrados no texto.

> A maior limitação desse método é que ele mostra ao aluno uma única correção, um modelo determinado, sendo que em muitos casos várias correções são aceitáveis e correspondem a diferentes modos de expressão, todos corretos. Por vezes, quando é difícil interpretar as intenções do aluno, o professor acaba por sobrepor a elas seu próprio pensamento (SERAFINI, 1989, p. 114)

Na correção classificatória, o professor cria uma lista de classificação de erros, que seja do conhecimento do aluno, que pode ser feita a partir de letras ou abreviações tais como: A – para acentuação, CN – para concordância nominal, entre outros. São feitas marcações no texto com esses códigos, onde o professor diz qual aspecto deve ser observado e corrigido. Esses códigos, em geral aparecem à margem do texto, classificando o tipo de problema encontrado, de conhecimento do aluno, e pode variar de professor a professor (RUIZ, 2015, p. 46).

Em uma pesquisa realizada entre 1991 a 1996 em escolas municipais, estaduais e particulares de Campinas-SP, Ruiz (2015), a partir dos estudos apresentados por Serafini (1989), encontrou um novo tipo de intervenção, ao que ela chamou de correção textual-interativa, assim definida:

> Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de pós-texto). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos "bilhetes" (manterei as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada a sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (RUIZ, 2015, p. 47).

Esses bilhetes teriam duas funções: falar sobre os problemas do texto ou falar sobre

a própria tarefa de correção pelo professor. Os bilhetes são, pois, uma alternativa aos outros tipos de correção, quando não é possível fazer as marcações à margem ou no corpo do texto. Nesse sentido, Ruiz (2015) afirma que, quando a intervenção se dá pela correção textual-interativa, há sempre uma resposta verbal do aluno ao professor em sua reescrita, principalmente sobre a primeira versão do texto, entretanto admite que "o aluno também pode deixar de revisar seu texto se o aspecto visado pelo "bilhete" do professor demanda uma retextualização mais trabalhosa, com alterações complexas" (RUIZ, 2015, p. 75).

Sobre a intervenção por bilhetes é bem vista por Calil (2008) que os considera como recursos didáticos que viabilizam a intervenção do professor, no qual ele pode comentar e sugerir alterações no texto do aluno. Para esse autor, esse tipo de intervenção é rara e ressalta que o professor deve considerar prioritariamente os aspectos ligados a uma ordem discursiva, deixando os aspectos formais para outro momento (CALIL, 2000).

Sobre esse aspecto Buin (2006) ressalta que a correção não deve se restringir à identificação de erros pontuais, devendo o professor assumir um papel de leitor atento e interessado em compreender o que o aluno tem a dizer e auxiliá-lo a melhorar. E para ajudá-lo nessa tarefa, os bilhetes parecem cumprir bem o papel de orientar o aluno na procura de respostas para a reescrita.

Além de cobrar e incentivar o aluno, os bilhetes são, na verdade, uma forma diferente de intervenção que foge às formas tradicionais e apesar de ser uma forma alternativa às outras três estratégias de correção, nada impede que elas se combinem na orientação da reescrita do texto com o objetivo de tornar mais claro o que precisará ser revisto pelo aluno.

6 | AS REPORTAGENS: DO LEVANTAMENTO DOS FATOS À PUBLICAÇÃO – CAMINHOS DA COESÃO E COERÊNCIA

Para analisar os mecanismos de coesão nas reportagens produzidas pelos alunos participantes, tomamos como base os estudos de Antunes (2005) sobre os recursos da coesão do texto em que define que as relações textuais responsáveis pela coesão são promovidas por quatro procedimentos: repetição, substituição, seleção lexical e estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos que se efetivam através dos recursos de paralelismo, paráfrase, repetição propriamente dita, substituição gramatical e lexical, elipse, seleção de palavras semanticamente equivalentes e uso de diferentes conectores para associar palavras de acordo com o sentido e com a intenção pretendidos na interação.

Nesse sentido, levou-se também em consideração os estudos de Antunes (2010) que postula a íntima relação da coesão com a coerência e a impossibilidade de isolar uma da outra, entendendo que "a íntima relação da coesão com a coerência decorre do fato de ambas estarem a serviço ao caráter semântico do texto, de sua relevância comunicativa e interacional [...] não se pode isolar a coesão da coerência" (ANTUNES, 2010, p. 117).

Dessa forma, diante da impossibilidade em abordar todos esses mecanismos, foram analisados, na versão inicial escrita em atendimento à consigna, aqueles que se mostram mais frequentes e aparentes, em cada texto, portanto, os que estavam mais intimamente ligados à sua coesão e coerência, bem como o atendimento ao gênero proposto. Logo após essa análise, apresentamos a intervenção didática (textual interativa – RUIZ, 2015) a partir da primeira versão, a que se segue a segunda versão escrita em atendimento ou não às observações feitas no bilhete.

Com base nos elementos elencados sobre coesão e coerência, fizemos uma análise comparativa entre a versão inicial e a segunda versão das reportagens (com exceção de um texto em que foram analisadas as três versões), identificando as cadeias coesivas de cada texto, com o intuito de responder às indagações de nosso objeto de estudo.

Para essa análise comparativa, fizemos também um recorte nos recursos constitutivos dos nexos textuais abordados por Antunes (2010), e consideramos apenas a repetição de palavras, a substituição pronominal e a elipse, a partir da definição de duas categorias, sendo a última dividida em três aspectos, dessa forma: 1. Atendimento ao gênero proposto; 2. Ocorrência de retomadas, pelos recursos constitutivos dos nexos textuais: a) repetição de palavras; b) substituição por pronominal; e c) elipse.

Portanto, foram identificadas, nas diferentes versões dos textos, as cadeias coesivas formadas por esses mecanismos, considerando “referente” a expressão inicial, a partir da qual se constrói a cadeia no processo de manutenção da continuidade temática do texto.

Por último, apresentamos aqui um trecho da versão final publicada de um dos textos em que se observou o caminho percorrido desde a versão inicial, passando pela intervenção didática, a reescrita, e a revisão de aspectos da coesão e coerência no atendimento das exigências em se produzir uma reportagem sobre as profissões da comunidade, em que estão inseridos os alunos participantes.

Título	Indo para **cozinha**
Sub Título	O lugar na **cozinha** sempre será altilizado. Em todos os lugares, como em restaurantes ou casas
1.	Em sua infância **Maria Luzia**, sempre gostava de cozinhar. Ø Sempre ia para as
2.	feirinhas de mercados livres nas ruas! **Seu prato** preferido, era o cozido.
3.	Pois cada um dos **cozinheiros** sempre tem **seu prato** preferido.
4.	Em uma **cozinha** há de tudo e mais um pouco como em restaurantes e em casas. Cada
5.	**prato** é um sabor irresistível, em que só um **cozinheiro** com **suas** práticas,
6.	com curso ou sem curso sabe fazer.
7.	Igual **Maria Luzia**, era pequena, Ø não tinha curso, mais Ø tinha **seu**
8.	instinto o Ø desejo de aprender a cozinhar, e aos poucos Ø foi aprendendo e Ø seguio
9.	**sua** vontade de fazer oque gosta. Ir para **cozinha** não é para qualquer um. Tem que

10.	saber cozinhar, mais também não basta só saber: E sim ter amor pelo oque faz.

Trecho de uma produção textual – versão inicial – profissão escolhida: Cozinheira

Fonte: Autora: Dados da pesquisa, 2017-2018 – produção textual dos alunos participantes

A partir de leitura dessa primeira versão, o texto foi devolvido aos alunos com o seguinte bilhete, com algumas considerações:

Caros (as) alunos (as): Gostei muito do texto de vocês, no entanto, gostaria que observassem o "lide"[2] e o reescrevessem de forma mais clara. Logo no começo, quando vocês falam da Maria Luzia, seria ótimo se aproveitassem e usassem dados da entrevista como sua idade, profissão e há quanto tempo trabalha com isso. Por que Maria Luzia prefere o cozido? Sei que vocês sabem e seria interessante que as pessoas que fossem ler o texto soubessem também. ATENÇÃO! Cuidado com as ideias soltas, procurem ligar umas às outras para facilitar a compreensão do que estão dizendo. Aguardo a segunda versão. Bjs! Quitéria 19/12/17

Intervenção didática para a reescrita da produção textual - bilhete

Nesse bilhete, tentou-se abordar o texto de uma forma global, inclusive, para ajustá-lo à estrutura do gênero solicitado, priorizando-se o sentido do que se quis dizer. Após esse bilhete, os alunos participantes apresentaram a versão do texto abaixo:

Titulo	**Maria Luzia** e seu **prato** especial o cozido
1.	Em sua infância **Maria Luzia**, já gostava de cozinhar. Ø Sempre ia para as
2.	feirinhas de mercados livres nas ruas! Ø já estando maior de idade, Ø começou a
3.	seguir **sua** profissão de **cozinheira**. **Seu** emprego era na casa da **sua** tia, em
4.	Maceió.
5.	No início **se** sentiu um pouco insegura, com medo que **seus** fregueses não
6.	gostassem de **seu** tempero, mas depois o medo passou e **ela se** sentiu segura.
7.	Como todos **cozinheiros** sempre há um **prato preferido**, e o **Ø** de **Maria Luzia**
8.	era o cozinhado.
9.	Hoje aos 47 anos, **Maria Luzia** não está mais em **sua** profissão

Trecho da produção textual – segunda versão

Fonte: Autora: Dados da pesquisa, 2017-2018 – produção textual dos alunos participantes

O texto produzido pode ser considerado coerente, embora careça de vários ajustes para cumprir seu propósito de falar sobre uma profissão e sobre as experiências de uma

2 Na ocasião troquei subtítulo por "lide" no bilhete, o que foi esclarecido aos alunos que considerassem a referência ao subtítulo.

profissional naquele campo de trabalho. Há uma certa unidade de sentido pelo uso de termos e expressões do universo da profissão de cozinheira, em que se apresenta uma profissional da área com seus desejos e inquietações, diante da vida e de sua profissão. Contudo, devido a sua organização, demandaria muito esforço do leitor na construção de seus sentidos.

Entretanto, pode-se dizer que os alunos atenderam, em sua maior parte, às indicações do bilhete e que a segunda versão cumpre, ainda de maneira não definitiva, seu propósito comunicativo. Podemos observar, a partir do título, uma reordenação do texto, com algumas respostas ao nosso bilhete. O primeiro no que diz respeito ao subtítulo tratado por engano por mim no bilhete por "lide", mas apontado, no momento da entrega do bilhete, aos alunos como subtítulo.

Além disso, há marcadores temporais como: *No início*, *depois* e *hoje*, que marcam a ordem em que os fatos aconteceram na vida de Maria Luzia, também inexistentes na primeira versão. Parece-nos que quando os alunos se desprendem da pesquisa feita sobre a profissão pela internet, inclusive copiando trechos dessa pesquisa, e se colocam como autores para contar algo a que somente eles tiveram acesso na entrevista, naturalmente se utilizam de repetições e substituições pronominais, além de elipse, formando cadeias coesivas que refletem diretamente na coerência do que foi dito.

Como nos diz Antunes (2005, p. 94) ao tratar sobre os recursos da substituição: "de qualquer forma, pode-se prever uma certa alternância entre os usos de um nome, de um pronome, de uma elipse, de uma repetição do nome, ao longo do texto, para que sua clareza e sua relevância fiquem preservadas." Isso fica evidente na segunda versão do texto com a maior utilização de substituição por pronomes, o uso de elipses que se referem a Maria Luzia, bem como a repetição propriamente dita do termo, que na versão inicial ocorre apenas uma vez e na versão final cinco vezes.

Depois das referências a Maria Luzia, os alunos colocam informações e sobre a cozinha e a vida de cozinheiro. Para tanto, eles se utilizam, mais ainda, na segunda versão, de recursos reiterativos como a repetição e a substituição por pronome, dando ao texto maior concisão, cumprindo essas substituições com seu papel de manter a cadeia referencial tão necessária à coerência textual.

Indo para a cozinha

Maria Luzia e seu prato especial: o cozido

Em sua infância, Maria Luzia sempre gostou de cozinhar. Ia para as feirinhas de mercados livres nas ruas. Já estando maior de idade, começou a seguir sua profissão de cozinheira. Seu emprego era na casa da sua tia em Maceió.

No início, ela se sentiu um pouco insegura, com medo que seus fregueses não gostassem de seu tempero, mas depois o medo passou e ela se sentiu mais segura. Como todos os cozinheiros sempre têm um prato preferido o de Maria Luzia era o cozido.

Hoje, aos 47 anos, Maria Luzia não está mais em sua profissão.

Em uma cozinha há de tudo e mais um pouco, como em restaurantes e casa, cada prato é um sabor irresistível, em que só um cozinheiro com suas práticas com curso ou sem curso sabe fazer.

Igual Maria Luzia, era pequena, não tinha curso mas tinha seu instinto e o desejo de aprender a cozinhar e aos pouco foi aprendendo e seguiu sua vontade de fazer o que gostava.

Ir para a cozinha não é para qualquer um, tem que saber cozinhar, mas também não basta só saber, e sim ter amor pelo que faz.

Ser cozinheiro é buscar novas descobertas em todos os momentos de sua vida. Tudo sempre será novo. Ser cozinheiro é ter sempre algo novo no cardápio, tudo graças a aquela graciosa cozinha onde o cozinheiro passa o seu tempo vivendo e aprendendo.

Maria Luzia se realiza fazendo seu cozido.

Servir é estar sempre um passo atrás dos ingredientes.

Hoje em dia há cursos de gastronomia, não tem mais desculpas para dizer que não aprendeu a cozinhar.

Entrar na cozinha é vida, é saber que ela sempre estará lá te esperando chegar para usá-la. A vida de um cozinheiro é assim quando estar indo para a cozinha.

Autores: XXXXXXXXXXXXXXX

Figura 1 – Recorte da versão final da produção textual para publicação

Fonte: Autora: Dados da pesquisa, 2017/2018

Para finalizar essa análise, destacamos alguns pontos que julgamos importantes considerar:

No que diz respeito ao atendimento ao gênero proposto na consigna, todas as primeiras versões dos textos analisados “tentaram” atender às exigências da escrita de uma reportagem sobre profissões existentes na comunidade, através de uma entrevista com esses profissionais, de livre escolha dos alunos. Além disso, eles foram orientados a fazer uma pesquisa sobre as profissões escolhidas que serviriam de embasamento para a escrita

da primeira versão do texto. Há traços dessa pesquisa em todos os textos, com exceção de um dos textos que foi construído, ao que tudo indica, apenas com base na entrevista. Identifica-se, nos textos, a constituição de cadeias coesivas, a partir basicamente dos referentes como profissão e nome do profissional, seguidos de outros termos no mesmo campo semântico de cada profissão:

Textos	Referentes		
	Profissão	**Nome**	**outros**
Texto 1	Cozinheira	Maria Luzia	Cozinha, prato
Texto 2	Jogador de futebol	Inaldo Bastos	Futebol, time
Texto 3	Motorista	Márcio Praxedes	profissão
Texto4	Cabeleireiro	Tiago	profissão

Quadro 1 – Os textos produzidos e seus principais referentes

Fonte: Autora: Dados da pesquisa, 2017/2018

Na identificação das cadeias construídas e seus referentes transparece a "tentativa" dos alunos em atender à proposição da consigna, o que de uma maneira geral conseguem, inclusive, nas primeiras versões. Em todos os textos, há duas grandes cadeias coesivas que se sobressaem, uma delas formada a partir dos referentes indicados pelo nome do profissional, e a outra formada a partir dos referentes indicados pela profissão. Essas duas cadeias são responsáveis pela continuidade temática dos textos e caracterizadas, em sua maioria, pelo uso dos recursos coesivos da substituição pronominal, da repetição e da elipse.

Além disso, a seleção de itens lexicais em cada texto em torno do universo da profissão escolhida "já funciona como um dos recursos de sua coesão e de sua coerência" (ANTUNES, 2010, p. 145), apontando para uma unidade temática relacionada ao universo das profissões escolhidas para a reportagem, em que os termos: *cozinha* no texto 1, *futebol* no texto 2, *motorista* no texto 3 e *cabeleireiro* no texto 4, bem como seus derivados, são marcas da concentração temática de cada texto analisado. Nesse sentido, todos os textos se apresentam coesos e coerentes de acordo com seu propósito comunicativo.

A partir dessas e de outras constatações, com as intervenções didáticas, em todas as segundas versões, apesar do atendimento parcial ao que foi solicitado nos bilhetes, os textos avançam em sua coerência, talvez não somente pelas intervenções, mas também pela própria releitura dos alunos em seus próprios textos. A versão final para publicação diagramada no aplicativo Publisher é resultado de um caminho que se iniciou no desenvolvimento da proposta do livro didático, passou pela produção textual dos alunos

a partir das entrevistas e da pesquisa, fez uma parada nas intervenções e se concretizou com o acréscimo dos recursos multimodais próprios da publicação como fotos, design de tipos e letras em formatos diversos, inserção de colunas, boxes, caixas de texto, além da revisão da professora, atendendo às exigências de produção de uma reportagem sobre as profissões da comunidade em que estão inseridos.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões aqui postas, pode-se verificar que as versões finais das reportagens diagramadas para publicação atenderam ao propósito comunicativo da produção de uma reportagem sobre as profissões da comunidade. A consequente análise de toda a trajetória da produção textual, desde a primeira versão até essa, nos permite responder aos questionamentos desta pesquisa: *Como alunos do 9º ano articulam os mecanismos de coesão e coerência direcionados à configuração do gênero textual reportagem e quais as mudanças nessa configuração específica após a intervenção didática?*

É possível afirmar que houve um avanço quanto à qualidade dos marcadores utilizados da versão um para a versão final. Apesar de identificarmos a presença de mecanismos coesivos nas várias versões, que não diferem muito em quantidade, na versão dois e na final, eles contribuem de maneira mais significativa para a fluidez e o sentido do texto. É possível também afirmar que a intervenção didática por meio de bilhetes, a correção "textual-interativa" apontada por Ruiz (2015), contribuiu com o processo de construção de um texto mais coeso e coerente, embora não tenha sido o único recurso utilizado para tal fim, pois além dos bilhetes, foi realizado um estudo sobre coesão e coerência textual, como preconiza a proposta didática utilizada, como também orientações orais por grupo.

Dessa forma, reforça-se a ideia da importância do estudo mais detalhado dos recursos coesivos para um melhor desenvolvimento dos textos dos nossos alunos, visando sua progressão temática, tornando-o agradável e coerente e, acima de tudo, que alcance o seu propósito comunicativo. O texto pode e deve estar no centro das atenções das aulas de Língua Portuguesa. Nossos alunos precisam saber dizer e serem entendidos no que dizem. Percebe-se pela análise dos textos dos alunos em questão que, quando os recursos coesivos foram bem utilizados, houve maior na clareza no texto. Resta aos professores efetivarem análises e posteriores intervenções nos textos dos alunos, objetivando as reescritas, quantas vezes forem necessárias para contribuir com o desenvolvimento do sentido pretendido.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

BARROS, E. M. D.; STORTO, L. J. (Org.). **Gêneros do jornal e ensino**: práticas de letramentos na contemporaneidade. Campinas, SP: Pontes, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/ UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos do ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUIN, E. **A construção da coerência textual em situações de ensino**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CALIL, E. A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2ª série. In: ZOZZOLI, R.; OLIVEIRA, M. B. (Org.). **Leitura, escrita e ensino.** Maceió: EDUFAL, 2008. p. 11-36.

CALIL, E. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. In MOURA, D. **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: Edufal, 2000. p. 29-39.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

CHAROLLES, M. Introdução dos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. **O texto, leitura e escrita**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Pontes, 2002. p 39-90.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

EJA MODERNA: **Educação de jovens e adultos**: anos finais do ensino fundamental: manual do educador. São Paulo: Moderna, 2013.

FARIA, M. A. **Como usar o jornal em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

FÁVERO. L. L. F. **Coesão e coerência textuais**. Rio de Janeiro: Ática, 1993.

KINDERMANN, C. A. A reportagem. In BONINI, A. et al. (Org.). **Os gêneros do jornal**. Florianópolis: Insular, 2014.

KOCH, I. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. **Coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCONDES, B. MENEZES, G.; TOSHIMITSU. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, A. Z. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

CAPÍTULO 20

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 03/10/2022

Laurena Brandão de Oliveira e Araújo
Pedagoga pela Universidade Católica de Brasília, Especialista em Psicopedagogia, e Professora da Área de Atividades na SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

RESUMO: O presente trabalho compreende o relato de experiência da prática docente acerca do processo de alfabetização, durante o ensino remoto. As experiências foram vivenciadas no âmbito de uma turma do 3º ano do ensino fundamental de escola pública da Região Administrativa de Ceilândia - Distrito Federal. Ao longo do trabalho, são tecidas considerações iniciais acerca do trabalho pedagógico no contexto do ensino remoto, em seguida, é pontuado como foi a realização da organização deste e as intervenções utilizadas no processo de alfabetização da referida turma. O relato permite visualizar as dificuldades e as possibilidades quanto à alfabetização no contexto do ensino remoto e evidencia a progressão das aprendizagens dos estudantes por meio de uma prática voltada às especificidades de cada sujeito. Por fim, são trazidas considerações que denotam que é possível alfabetizar em diversos contextos.
PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Ensino Remoto. Prática Docente. Trabalho Pedagógico.

LITERACY IN REMOTE TEACHING: AN EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: The present work comprises an experience report of the teaching practice about the literacy process during remote teaching. The experiences were lived within the scope of a class of the 3rd year of elementary school at a public school in the Administrative Region of Ceilândia - Distrito Federal. Throughout the work, initial considerations are made about the pedagogical work in the context of remote teaching, then it is punctuated how the organization of this was carried out and the interventions used in the literacy process of that class. The report allows visualizing the difficulties and possibilities regarding literacy in the context of remote teaching and evidences the progression of students' learning through a practice focused on the specifics of each subject. Finally, considerations are brought that denote that it is possible to teach literacy in different contexts.
KEYWORDS: Literacy. Remote Teaching. Teaching Practice. Pedagogical Work.

1 I PRIMEIRAS PALAVRAS

O ano letivo de 2021 teve início através do ensino remoto, conforme o parecer nº 19 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que tratou das diretrizes nacionais com as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública da pandemia do Covid-19. A educação brasileira foi desafiada no ano de 2020 e 2021 a estabelecer

novas estratégias para romper os desafios e promover a alfabetização através desse novo formato de ensino.

A alfabetização é um processo dinâmico, multifacetado, regado a diversas peculiaridades e particularidades que fazem, desse processo, um universo complexo e desafiador. Alfabetização se refere à aquisição ou apreensão do código da escrita por um indivíduo. Segundo Andaló (2000, p.49), é “o processo de construção da língua em seus aspectos notacionais, ou seja: letras, sons, sílabas, palavras, frases..., etc.” É também um direito precípuo de toda criança.

Diante desse novo cenário, imposto pela pandemia da Covid-19, que formatou a educação para um contexto remoto, mediados por tecnologias, muitas dúvidas e questionamentos surgiram. Seria mesmo possível uma prática pedagógica que garantisse efetivamente a alfabetização dos estudantes? Seria possível alfabetizar no ensino remoto? Garantir esse direito necessário e social?

Novos e grandes desafios foram propostos e impostos. Surgiu a necessidade de apropriação de novos conhecimentos, principalmente em lidar com o uso de novas tecnologias, o manuseio de ferramentas digitais, que, antes, eram distantes ou desprezadas no cotidiano da sala de aula. Sobre o assunto, Moreira *et. al* (2020) destacam:

> A suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade de professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas típicas dos territórios tipos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência.” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, P. 352)

Nesse sentido, surgiram os desafios para o professor em sua prática: transpor as metodologias utilizadas no chão físico da escola e pensar em novos caminhos metodológicos que se adequem ao novo formato de ensino para a garantia da aprendizagem de todos os sujeitos na escola.

Diante do exposto, o presente artigo tem a finalidade de refletir sobre experiências vividas numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, vivenciadas inicialmente no ensino remoto. A turma fazia parte do rol de turmas da Escola Classe 35 de Ceilândia, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Era uma classe comum inclusiva (CCI) composta por 21 estudantes, sendo 2 alunos ANEES (Aluno com necessidades educacionais especiais) e 19 estudantes neurotípicos – aqueles que não possuem problemas de desenvolvimento neurológico.

Desta forma, para relatar as experiências da prática docente, inicialmente, é abordado nesse trabalho questões relacionadas a organização do trabalhado pedagógico no contexto do ensino remoto e, em seguida, pontuações acerca das intervenções pedagógicas na turma onde as práticas de alfabetização foram realizadas. Em último momento, são tecidas algumas considerações finais acerca da temática desenvolvida.

2 | ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Frente a esse novo modelo de ensino, alguns instrumentos foram necessários para a execução das novas aulas em formato remoto e online. Foram eles: o Google sala de aula – principal plataforma disponibilizada pela SEEDF ; WhatsApp – meio mais eficiente para busca ativa e contato direto entre pais e escola; Google Meet – espaço virtual onde eram realizados as aulas síncronas; Youtube - para a reprodução de aulas gravadas; vídeos; material impresso – que era elaborado e disponibilizado na escola para a família do estudante ir buscar.

O processo para alcançar a todos os estudantes do 3º ano foi longo, pois, diante do ensino remoto, era necessário que tanto professores quanto alunos tivessem acesso à internet e aparelhos adequados para conexão. Surgiram alguns desafios como a falta de acesso à internet, a não aceitação do novo formato de ensino por algumas famílias, a ausência de aparelhos adequados, dentre outros. Diante das dificuldades, foi necessária uma busca ativa para trazer pais e alunos para dentro do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, outros setores da escola, a exemplo do Serviço de Orientação Educacional (SOE), agiram em conjunto com o professor para alcançar os estudantes ao longo do processo de ensino. Tal alcance não se deu por instrumentos isolados ou únicos, mas diversificados.

Para o estabelecimento de uma prática coerente embasada em estudos e evidências científicas sobre a alfabetização, alguns autores foram tomados como referência para melhor conduzir e compreender o processo de alfabetização. Dentre eles, Magda Soares.

Acerca da alfabetização, Soares (2021) a define como:

> Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas- procedimentos, habilidades- necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas.” (SOARES, 2021, p, 27)

Considerando tais aspectos, foi importante estabelecer estratégias e técnicas para que o estudante compreendesse e se apropriasse do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); entendesse que esse sistema é formado por símbolos gráficos – as letras, que tem uma correspondência e uma representação sonora. Sendo necessário que esse processo acontecesse em contexto de letramento, traduzindo o desenvolvimento de habilidade de uso da leitura e escrita nas práticas sociais.

Sobre isso Paulo Freire afirma:

> Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 2006, p.8)

Para conhecer a realidade da turma e observar em que nível de escrita o estudante se encontrava, foi realizada a avaliação diagnóstica, sendo utilizado como instrumento

avaliativo o teste da Psicogênese da Língua Escrita. Até 2019, a maneira, como o teste era realizado, permitia ao professor o contato físico com o estudante e, a partir disso, este poderia visualizar como cada sujeito se comportava ao longo do teste – a realização da leitura, os conflitos na construção da palavra, entre outros. No entanto, com o formato remoto, toda a dinâmica de aplicação do teste da Psicogênese passou por modificações. Este foi realizado por vídeo chamada através do WhatsApp, depois de uma rápida e eficiente explicação aos pais, para que estes compreendessem a necessidade de não intervirem durante a aplicação.

No âmbito das práticas de alfabetização, o Teste da Psicogênese é um instrumento eficaz para a avaliação da real situação da aprendizagem da língua escrita por parte dos estudantes. Os dados, advindos dele, possibilitam ao professor avaliar a situação de escrita das crianças e, a partir disso, estruturar e organizar o trabalho pedagógico para que todos progridam em suas aprendizagens.

A turma do 3º ano apresentava níveis de escrita rigorosamente diversificados. Eram eles: 5 pré-silábicos, 6 silábicos, 3 silábico- alfabéticos, 5 alfabéticos e 2 alfabetizados. Tal resultado era bem distante do que se esperava de uma turma de 3º ano do ensino fundamental, pois, conforme a legislação educacional vigente, espera-se que até o final do 3º ano do ensino fundamental todas as crianças estejam alfabetizadas. Diante dessa situação da turma, foi importante buscar estratégias e alternativas de trabalho que viabilizasse o avanço na leitura e escrita de cada criança em cada nível de aprendizagem apresentados. Além do desafio de estar diante de uma turma não alfabetizada, um outro desafio se evidenciava: o alfabetizar em um contexto remoto.

3 | INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Para melhor organização do trabalho pedagógico no processo de alfabetização, seja no formato presencial ou remoto, é importante que o professor tenha clareza sobre os princípios e diretrizes norteadoras das práticas de alfabetização. Ao longo do trabalho realizado com a turma do 3º ano, as práticas se apoiaram nos pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita – principal instrumento de trabalho como elemento diagnóstico para compreensão dos níveis de desenvolvimento da escrita. Ela, se constitui como elemento decisivo para dar consciência a ação pedagógica no processo de alfabetização. Por meio dela, é possível estabelecer pontos de partida e pontos de chegada com vistas à apropriação do código escrito pelas crianças.

É importante afirmar que, na perspectiva da teoria da Psicogênese da língua escrita, a criança se apropria do Sistema de Escrita Alfabética por etapas. Pensando nisso, foi necessário utilizar uma estrutura de trabalho que atendesse a todos os níveis de escrita das crianças. Dentre as principais estratégias para a alfabetização no contexto remoto, foram utilizadas as seguintes: agrupamentos, estabelecimento de metas para cada nível de

aprendizagem da escrita e atividades de estimulação à consciência fonológica.

Na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, os três primeiros anos do ensino fundamental são organizados em ciclos para as aprendizagens, eles formam o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Segundo a perspectiva adotada pelo Currículo em Movimento da Educação Básica do DF – documento norteador das práticas educativas em âmbito distrital – os ciclos possibilitam a valorização dos diferentes tempos e ritmos de aprendizagem. Dentro do BIA, o estudante tem um tempo de aprendizagem não meramente cronológico, mas um tempo pedagógico. Sendo assim, capaz de perpassar pelos diversos estágios de "progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização". Conforme já citado, a turma do 3º ano, em sua maioria, não havia consolidado conteúdos descritos na matriz curricular para o ano em curso. Desta forma, foi necessária a realização de uma adequação curricular que atendesse a diversidade de níveis de aprendizagem. Sobre essa questão, o Currículo da rede salienta que, a todo o momento no cotidiano da escola, as práticas devem ser reorganizadas com o objetivo de garantir as aprendizagens dos sujeitos.

Em relação à turma do 3º ano, a reorganização se deu por meio dos agrupamentos em sala de aula virtual. Os agrupamentos foram adotados como estratégia para promover o avanço das crianças nas hipóteses da escrita e aplicação dos conteúdos previstos para o ano em conformidade ao nível de desenvolvimento de cada criança. Nos agrupamentos, a turma era dividida em grupos de aprendizagens, conforme os níveis observados após análise do teste da psicogênese e, nesses grupos, eram empregadas atividades adaptadas.

Para o grupo de estudantes pré-silábicos, as atividades consistiam nas seguintes mediações pedagógicas: consciência de sílaba, bingo da letra inicial, músicas e histórias com o alfabeto, construção de palavras com o alfabeto móvel e confronto reflexivo individual. Já para o grupo de estudantes silábicos, as atividades aplicadas partiram da exploração de rimas, aliterações, bingo de letras, foco nas vogais, confronto coletivo reflexivo-coletivo e individual a partir da escrita espontânea da criança. Quanto às atividades para o terceiro grupo, os silábico-alfabéticos, foram: exploração de rimas e aliterações, alfabeto móvel para formação de palavras ditadas, uso da ficha conflito e confronto coletivo reflexivo-coletivo e individual. Por fim, para o último grupo (os alfabéticos), as atividades desenvolvidas consistiram na exploração das relações letra/som, ensino explícito das múltiplas combinações de letras na formação das sílabas e palavras (V, CV, VC, CCV, CVC, CVV, CCVC, CCVCC)[1], alfabeto móvel para formar palavras ditadas, ficha conflito, confronto reflexivo-coletivo e individual.

Como estratégias para contribuir com o avanço das crianças em suas hipóteses da escrita, realizou-se o estabelecimento de metas para cada nível de aprendizagem da escrita. Segue na tabela abaixo as metas estabelecidas:

1 A letra "V" indica vogal na construção da sílaba de uma palavra e a letra "C" é o indicativo da consoante utilizada na construção da palavra escrita.

Grupo 01 Pré-Silábico	- Reconhecer que as letras desempenham um papel na escrita e a vinculação do que falo com o que escrevo; - Desenvolver a consciência de sílabas; - Vencer o realismo nominal.
Grupo 02 Silábico	- Compreender a relação do grafema e fonema na construção das palavras; - Conhecer a estrutura das sílabas.
Grupo 03 Silábico-Alfabético	- Compreender que as sílabas não podem ser consideradas como unidade, mas que são compostas de elementos menores – as letras; - Compreender que uma sílaba pode ter mais de uma letra; - Existem letras com a mesma grafia e vários sons.
Grupo 04 Alfabético	- Conhecer o valor sonoro convencional das letras; - Distinguir unidades linguísticas, tais como: letras, sílabas, palavras e textos.

Tabela 1 – Metas para cada grupo de aprendizagem

Diante das dificuldades evidenciadas no trabalho com a turma, advindas de diversos fatores, entre eles: estrutura de aprendizagem não adequada, baixa participação da família no processo educativo e falta de recursos apropriados ao contexto remoto, foi necessário que a prática docente se reinventasse no sentido de ir em busca de referenciais para melhor conduzir o processo de ensinagem na alfabetização. Desta forma, na experiência de alfabetização com a turma do 3º ano, foi incorporado ao trabalho pedagógico atividades de estímulo à consciência fonológica.

Para Magda Soares a consciência fonológica é definida como:

> A capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas. (SOARES, 2021, p.77)

O desenvolvimento da consciência fonológica é organizado através de uma estrutura hierárquica. Essa estrutura é estabelecida mediante o trabalho para o desenvolvimento das habilidades de rima, aliteração, de sílabas, palavras e fonêmica. A incorporação dessas habilidades, no processo de alfabetização da turma, trouxe resultados eficazes, fazendo com que, ao final do ano letivo, a turma avançasse significativamente para os seguintes níveis da escrita: 1 estudante permaneceu no nível pré-silábico, 1 silábico, 2 silábico-alfabéticos, 7 alfabéticos e 10 alfabetizados.

Vale destacar que, no decorrer desse processo de alfabetização, a avaliação da aprendizagem, em sua perspectiva formativa, foi determinante para o real acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, bem como para a reorientação da prática docente.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido evidenciou que é possível alfabetizar em diversos contextos, seja no espaço físico da escola ou numa sala de aula virtual. Os atendimentos online, a organização dos grupos de trabalho por nível de aprendizagem, a busca pelo conhecimento científico que embasaram a prática pedagógica foram alguns dos fatores que contribuíram

significativamente para o alcance dos resultados.

É necessário destacar que os frutos da experiência enquanto professora alfabetizadora não apontam para a ideia de um super-heroísmo docente onde, sozinho, o professor consegue resolver todos os problemas no contexto da sala de aula. O aluno não é só do professor. O aluno é da escola. Partindo disso, outro elemento essencial para o sucesso alcançado foi o apoio coletivo da escola. Além disso, a participação da maioria dos pais, o envolvimento e a empolgação dos estudantes também favoreceram o desenvolvimento efetivo do trabalho.

Apesar dos desafios encontrados, como a grande diversidade de etapas de conhecimento em que as crianças se encontravam, problemas de conectividades, adaptação da família ao novo formato de ensino, é possível concluir que, com organização, estratégias, dedicação e estudos, as adversidades podem ser superadas dando lugar a um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Adriane. **Didática da Língua Portuguesa para o ensino fundamental**. São Paulo: FTD, 2000.

BRASIL. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file acesso 09 de mar. 2022.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais. Brasília, 2014a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. Dialogia, p. 351-364, 2020.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo, Contexto, 2021.

CAPÍTULO 21

A EFETIVAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DA EDUCAÇÃO VIRTUAL

Data de aceite: 03/10/2022
Data de submissão: 23/09/2022

Eulália Cristina Ferreira Barros
FAEL – Faculdade Educacional da Lapa

Cassiana Fagundes da Silva
FAEL – Faculdade Educacional da Lapa

RESUMO: O fim do século XX foi marcado por muitas mudanças, no âmbito político, social e econômico. Nesse mesmo período houve mais implantação das Tecnologias em vários setores, devido principalmente ao Capitalismo. Assim, a escola se tornou um alvo receptor das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, através de ações criadas pelo Estado por meio das chamadas políticas públicas. Com as novas tecnologias de informação e comunicação as formas de ensinar e de aprender se tornaram mais digitalizadas. Isso significa que a educação à distância é uma realidade cada dia mais presente, principalmente no atual momento em que o mundo enfrenta uma pandemia e que o isolamento se tornou algo essencial. Dentro dessa perspectiva faz-se necessário discutir ainda que brevemente sobre o efeito e o poder de aprendizado de alunos que precisam dar continuidade aos estudos mesmo que na modalidade a distância. A EAD ou educação virtual se trata de uma modalidade que ganhou força em alguns cursos universitários, hoje, as escolas estão optando pela educação desde casa para que as crianças e jovens não percam o ano letivo, mas o problema se situa principalmente no nível de aprendizado alcançado. Por meio de uma pesquisa bibliográfica será exposto aqui uma opinião sobre não só a importância do emprenho que o professor terá em enviar aos seus alunos o conteúdo de forma que eles aprendam como também a questão dos alunos que estarão em casa recebendo os conteúdos e estudando. À medida que surgem novas tecnologias, os setores sejam eles na área da educação ou qualquer outra, vão aderindo a esses meios como forma de facilitar o trabalho feito pelo ser humano. Assim, é certo afirmar que a tecnologia tem um papel importante na vida escolar tanto na colaboração do trabalho realizado pelos profissionais que aí está, quando na facilidade para aprender dos alunos utilizando-se de tais ferramentas. O objetivo geral será o de abordar sobre a EAD e a efetivação do ensino e aprendizagem por meio da educação virtual. Os Objetivos específicos serão os de: contextualizar o tema apresentando alguns conceitos relacionados ao termo educação virtual; falar da educação a distância e seu modelo inicial nas instituições de ensino; abordar sobre o uso das novas tecnologia de informação e comunicação; falar sobre a efetivação do aprendizado como um fator que parte mais do aluno que do professor. Dentro desse contexto é possível chegar a algumas questões sobre a vontade de ensinar por meio de aulas online e a vontade de aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Educação à distância. Ensino e Aprendizagem. Novas tecnologias de informação e comunicação. Educação virtual.

THE EFFECTIVENESS OF TEACHING AND LEARNING THROUGH VIRTUAL EDUCATION

ABSTRACT: The end of the 20th century was marked by many changes in the political, social and economic spheres. In the same period, there was more implementation of Technologies in various sectors, mainly due to Capitalism. Thus, the school became a receiving target of the New Information and Communication Technologies, through actions created by the State through the so-called public policies. With the new information and communication technologies, the ways of teaching and learning have become more digitized. This means that distance education is an increasingly present reality, especially in the current moment when the world is facing a pandemic and isolation has become essential. Within this perspective, it is necessary to discuss, albeit briefly, the effect and learning power of students who need to continue their studies even in the distance modality. EAD or virtual education is a modality that has gained strength in some university courses, today, schools are opting for education from home so that children and young people do not miss the school year, but the problem lies mainly in the level of learning Reached. Through bibliographic research, an opinion will be exposed here about not only the importance of the effort that the teacher will have to send his students the content so that they learn, but also the question of the students who will be at home receiving the content and studying. As new technologies emerge, sectors, whether in the area of education or any other, are adhering to these means as a way of facilitating the work done by human beings. Thus, it is right to say that technology plays an important role in school life, both in the collaboration of the work carried out by the professionals who are there, and in the ease for students to learn using such tools. The general objective will be to address EAD and the effectiveness of teaching and learning through virtual education. The specific objectives will be to: contextualize the theme by presenting some concepts related to the term virtual education; talk about distance education and its initial model in educational institutions; address the use of new information and communication technologies; talk about the effectiveness of learning as a factor that comes more from the student than from the teacher. Within this context, it is possible to reach some questions about the willingness to teach through online classes and the willingness to learn.

KEYWORDS: Distance education. Teaching and learning. New information and communication technologies. Virtual education.

1 I INTRODUÇÃO

A educação a distância é um dos temas mais discutidos hoje, que encontra apoios muito eficientes nas novas tecnologias de informação e comunicação. Em todo o mundo, esse modelo de ensino é amplamente aplicado, o que proporciona um espaço de intercâmbio entre professores e alunos, pesquisadores e especialistas em um determinado assunto.

Disponibiliza uma grande quantidade de informações que podem ser consultadas de qualquer lugar e a qualquer hora. A educação a distância como parte do nosso sistema educacional deve contribuir para a integração cultural entre a universidade e a sociedade, atuar cooperativamente com a educação presencial. O papel que as tecnologias de

informação e comunicação podem desempenhar na aprendizagem também se justifica pelo número de sentidos que podem estimular e pelo seu potencial de retenção de informações.

No contexto da sociedade da informação e das tendências educacionais modernas, a educação enfrenta novos desafios, na medida em que se torna um sistema de formação cultural na sua relação com a sociedade, com a introdução revolucionária e uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação nas condições socioeconómicas do momento com vista a identificar e resolver os problemas de integração ensino, saúde e investigação para elevar a qualidade da formação profissional com maior contributo para o desenvolvimento social.

Pensando dessa forma é que há necessidade de fazer um breve apanhado sobre a questão da educação a distância sendo esse o objetivo geral do trabalho. Os objetivos específicos por sua vez serão: realizar uma contextualização histórica do tema; mostra como se dá a educação em tempos de pandemia; mostrar a efetivação da aprendizagem mesmo pela modalidade EAD com o uso das TICS.

2 | CONTEXTO HISTÓRICO DAS TIC'S

À medida que surgem novas tecnologias, os setores educacionais vão aderindo a esses meios como forma de facilitar o trabalho feito pelo ser humano. Assim, é certo afirmar que a tecnologia tem um papel importante na educação a distância tanto na colaboração do trabalho realizado pelos educadores, quando na facilidade para aprender dos alunos utilizando-se de tais ferramentas.

Em cada período histórico temos a criação de tecnologias de informação, cada uma foi considerada moderna se levarmos em conta o ano em que foi inventada. O telegrafo, por exemplo, foi algo moderno e inovador, hoje já não tem utilidades. Para os novos tempos, o que mais causou impacto em termos de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação foi o advento da *Internet* e o sentido de navegar nela para obter informações através de sites de buscar.

Também é importante saber que quando se trata de políticas sociais de implementação, a instituição de ensino sempre contou com suas políticas educacionais a favor de melhorar o atendimento aos alunos e professores. O que deu início a necessidade de se consumir novas tecnologias para fins educativos. Tudo isso porque se está tratando da formação humana dentro e de acordo com o que ocorre no mundo, sem deixar que o estudante esteja longe das realidades tecnológicas hoje e das possibilidades de melhorar o desempenho que somente está oferece.

Assim, as tecnologias sempre estiveram a favor da educação, um exemplo citado por Niskier (1993) foi a Tele educação e o Tele curso do 2º que surgiu em 1977. Ainda no final da década de 1970, têm-se os cursos de informáticas no Brasil que foram levados as escolas por meio do projeto Educação com Computador (EDUCOM). Tais ações são

modelos de Tecnologia de Informação e Comunicação sendo integradas no ambiente escolar.

Junto à preparação do professor, segundo a autora, também há que preparar a estrutura da escola para o recebimento de computadores, instalações com sala readaptadas em que os alunos possam ter livre acesso para o uso a seu favor. Esse é o principal ponto em que o professor deve pensar antes de usar as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Em uma aprendizagem que seja significativa para o aluno, ou seja, que ele possa adquirir mais conhecimentos do que se estivesse aprendendo o assunto apenas com o livro didático ou com atividades escritas no quadro negro, por exemplo. "O computador passou a assumir um papel fundamental de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade da educação, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem." (ALMEIDA; VALENTE, 2008, p.05).

Cavalcante (2012) ressalta que trabalhar com tecnologias é indispensável para o desenvolvimento contínuo tanto do aluno quanto do professor. No entanto, alguns entendem como algo que poderá atrapalhar a aula e/ou até causar algum problema no desenvolvimento do aluno já que ele irá passar a escrever menos e digitar mais. Longe de ser algo cientificamente comprovado, o uso das novas tecnologias e a substituição de métodos antigos de tecnologia por novas não querem dizer que o aluno irá apresentar algum problema na escrita, uma vez que escrever não é algo 100% substituível quando se trata de contexto escolar.

Assim é que esse mundo de novas possibilidades e desafios é algo que será trabalho pelo professor que irá se apresentar como o sujeito responsável por manter o equilíbrio em sala de aula do uso do livro, do caderno, do quadro, do computador ou de que esteja utilizando para a aula em questão. Quando se pensa em novos espaços para o aluno interagir, as novas tecnologias se encontram presentes.

Não há como se pensar em algo novo que não esteja diretamente relacionado a TIC ou a virtualização do ensino. Poderíamos falar de vários desafios a serem enfrentados nas instituições brasileiras hoje em dia, principalmente nas públicas. Nem por isso, o professor se torna menos importante. Também há a questão da infraestrutura, as universidades, principalmente as públicas muitas vezes não se encontram devidamente adaptadas para recebe aparatos midiáticas, ou seja, não possuem sala preparadas para manter essas tecnologias e nem seguras.

"O primeiro desafio está relacionado às inovações presentes nos recursos tecnológicos, que têm surgido de forma mais rápida do que a capacidade de absorção pela grande maioria da população mundial, especialmente a brasileira." (FRANCO; ALMEIDA, 2013, p. 49). Essa questão se encontra presente principalmente na América Latina.

É possível notar que há uma preocupação por parte das políticas públicas em levar tecnologias às escolas e ao mesmo tempo há a preocupação de preparar o professor para

isso. No entanto, é importante saber que as novas tecnologias somente não serão capazes de trazer todo o conhecimento que os alunos precisam. Fatin (2007, p. 04) afirma que: "é possível educar integrando mídia e educação [...] se refere a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, Internet, celular, fotografia, cinema, vídeo, livro, CD, DVD, integrando com a corporeidade, a expressividade, o teatro, a dança, etc."

O professor será sempre o profissional preparado para mediar e guiar alunos em direção à educação. Os alunos por sua vez, devem estar conscientes do papel e função do professor, acompanhado e sendo instruído pelo mesmo para que possa aprender por meio das Novas Tecnologias. "A inserção nos espaços de convivência da cultura digital apresenta um encantamento próprio provocado pela ampliação dos universos culturais e das relações sociais e emocionais que são nela estabelecidas." (FRANCO; ALMEIDA, 2013, p. 50).

3 I EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEMPSO DE PANDEMIA

Nesse contexto de crise pandêmica global, a virtualização da educação vem quase com pretensões universalistas. O problema de não haver na maioria das redes de ensino professores e instituições preparadas para implementar educação a distância em ambientes virtuais e diante da complexidade que esse desafio exige, o grande desafio que se apresenta é o da virtualização da educação no marco de uma cultura digital e da mudança tecnológica em tempos de pandemia. (Vieira; Ricci, 2020).

São muitas as exigências e o imediatismo exigido de professores e instituições na implementação de projetos curriculares inovadores, com maior flexibilidade de tempos e espaços acadêmicos, formatos educacionais mais abertos, democráticos e de qualidade, ações pedagógicas e didáticas que despertem nos alunos uma motivação genuína para a sua aprendizagem, técnicas, estratégias e metodologias de ensino em ambientes educacionais não tradicionais.

> Em países como a China, por exemplo, que possui uma estrutura robusta de acesso à internet e às tecnologias nos mais diferentes dispositivos, tanto escolas públicas, quanto privadas, adotaram o sistema de atividades online. Após 90 dias de enfrentamento ao vírus, em alguns distritos foi retomado o ensino presencial, com fortes medidas de prevenção ao contágio, mas via de regra, professores seguiram suas atividades sem a reabertura das escolas. Além disso, foi lançada uma plataforma nacional de aprendizagem, com conteúdos divididos em educação para prevenção de epidemias, educação moral, educação para temas especiais, aprendizado curricular, materiais didáticos eletrônicos e educação via cinema e televisão. (VIERIA. RICCI, 2020, p. 01).

Considera-se que os avanços da ciência e da tecnologia, devem ser incorporados aos diferentes currículos aos quais estão vinculados. Num currículo que estruturalmente possui um espaço aberto que permite tal incorporação de forma ágil e significativa. Porque

a mudança tecnológica, que hoje atravessa as fibras mais sensíveis do tecido social, ainda está ausente em muitos casos no campo do currículo em geral.

A essa questão se somam uma reflexão sobre planejamento e gestão estratégica que leve em consideração essas demandas do terceiro milênio em face de uma crise pandêmica global. (VIERIA. RICCI, 2020). Pensar nessas ações tendentes a reformular as políticas educacionais na era digital implica retomar debates políticos, histórias e experiências de trabalho educativo a partir do compromisso social.

Professores, alunos e autoridades precisam se reorganizar democraticamente, implementando ações alternativas neste contexto, que lhes permitam conceber a educação um ensino potente mediado por tecnologias. A educação a distância deixa de ser uma barreira para a comunicação, seja ela não presencial, virtual, semipresencial, online, se apresentar planejamento, interatividade, mediação pedagógica, flexibilidade e desenvolvimento de aulas conectando disciplinas localizadas em diferentes lugares, é por isso que Vieira e Ricci afirma que:

> [...] cabe à escola, neste momento, provar que suas estruturas não são tão rígidas, e que a palavra de ordem é a flexibilidade, por meio de projetos adaptados à situação, envolvendo a leitura de bons livros, filmes, situações de aprendizagem vinculadas à experiência social de isolamento e enfrentamento de uma pandemia mundial, questões que independem de um currículo rígido, demonstrando às escolas que os desafios às crianças são de outra ordem. (VIEIRA, RICCI, 2020, p. 03).

Assim, o recurso didático acaba sendo uma construção particular de um professor para determinada aula, por meio da qual algum material ou estratégia passa a ser uma ferramenta importante para seu desempenho em sala de aula. Não é possível trabalhar na virtualidade como no presencial, é necessário que os professores saibam criar e recriar conteúdos e dispositivos artesanais para ensinar em ambientes virtuais com outros critérios e instrumentos de avaliação mais colaborativos.

O simples fato de escolher o que a realidade oferece como material didático torna-a um recurso útil e uma aplicação transformadora no processo de aprendizagem. É de vital importância para professores e profissionais que desejam aprender a projetar, elaborar, criar e recriar um sistema educacional bimodal, com práticas educacionais em ambientes virtuais, o de se formar em um paradigma de aprendizagem efetiva.

Alunos e professores que mantém o formato do século passado não fazem mais sentido. A concepção da aula mediada pelas (TIC) implica o reconhecimento do poder dos ambientes e ferramentas para conceber propostas educativas que visem a diversidade cognitiva, a multimodalidade, a dimensão expressiva do conhecimento, consolidação de redes e comunidades de prática, em que tutores orientam as propostas, em conjunto com a comunidade, especialistas em um contexto de construções coletivas que dão sentido político, cultural, comunicacional e pedagógico à proposta educacional.

Isso nos força a reformular as perguntas, entender o currículo de um lugar diferente e

expandir a sala de aula de forma criativa. A incorporação de ferramentas como dispositivos educacionais comunicacionais, facilitam a circulação do conhecimento de professores e alunos como uma troca que permite a construção do conhecimento por meio de projetos colaborativos.

Quando você entra em uma sala de aula virtual, o aprendizado é diferente, tanto para o aluno quanto para o professor, não basta usar as redes sociais para a educação, não significa aplicar o conhecimento sem uma intenção pedagógica, didático, permanentemente atualizado para que o aluno não se sinta sozinho. A atualização de textos, links e materiais que são enviados para a Web é essencial para que os alunos não se sintam frustrados ao não encontrarem um material na Internet.

Essa tarefa cabe ao professor, que é insubstituível, pois é quem sabe selecionar o material com a propedêutica que lhe dá o conhecimento de sua disciplina, que avalia e deve reconhecer se o aluno aprendeu e se ensinou significativamente. (VIEIRA; RICCI, 2020).

4 | MOTIVAÇÃO E A EFETIVAÇÃO DO APRENDIZADO

A Educação a Distância é uma modalidade de aprendizagem formalmente introduzida no contexto educacional, apresentando rápida expansão no cenário mundial. Isso é entendido quando se analisam as novas demandas políticas e sociais, em função das necessidades e exigências de desenvolvimento profissional contínuo no mercado de trabalho.

No nível tecnológico, as inovações permitem novas situações de aprendizagem; o contexto pedagógico, a educação a distância e a modalidade flexível correspondem ao paradigma da autoformação, sendo uma opção viável de conhecimento e aprendizagem no atual contexto educacional. Atende às necessidades atuais, proporciona construção colaborativa de conhecimento e redes independentes de tempo e espaço como forma de auxiliar na solução de alguns problemas da educação brasileira.

As tecnologias de informação e comunicação abriram novos possibilidades de ensino e aprendizagem, seu grande potencial é evidências na possibilidade de interação, comunicação, acesso à informação, ou seja, tornam-se um meio interativo e ativo, no entanto, no entanto:

> é preciso superar-se a postura ainda existente do professor transmissor de conhecimentos. Passando, sim, a ser aquele que imprime a direção que leva à apropriação do conhecimento que se dá na interação. Interação entre aluno/ professor e aluno/aluno, valorizando-se o trabalho de parceria cognitiva; [...] elaborando-se situações pedagógicas onde as diversas linguagens estejam presentes. As linguagens são, na verdade, o instrumento fundamental de mediação, as ferramentas reguladoras da própria atividade e do pensamento dos sujeitos envolvidos. [...] este processo criativo é sempre coletivo, na medida que a memória e a experiência humana são patrimônio social. (LEVY,

> 1999, p.169).

Essas tecnologias, integradas a um ambiente ou ambiente de aprendizagem com diferentes graus de virtualização, colocam à disposição dos professores canais de informação e comunicação para a promoção de diferentes formas de ensino. A educação a distância caracteriza-se por desenvolver a aprendizagem autônoma do aluno, o que representa o desafio para o professor aproveitar as TICs para tornar os participantes mais conscientes de seu processo de aprendizagem e de seu papel na aprendizagem. regulamentação dele.

Isso requer um esforço conjunto do responsável pelo projeto pedagógico e pelo projeto tecnológico, que, em relação a um determinado conteúdo, consegue incorporar as estratégias que mencionamos: afetivo-motivacional, planejamento, regulação e autoavaliação na estrutura do ambiente ou ambiente de aprendizagem, especificamente por meio de ferramentas como fórum, e-mail, chats, murais, programas de jogos e simulações, softwares educacionais, entre outros, é por isso que:

> aprendizado que ocorre num lugar diferente do local de ensino, utilizando técnicas e tecnologias, além de uma estrutura organizadora que apóie esta modalidade. Os acessos aos mais variáveis meios tecnológicos possibilitaram que a separação entre aluno e professor nem sempre seja total e tão dispersas como nos modelos anteriores. Neste modelo, a flexibilidade de espaço e tempo é redimensionada com os contatos on-line, tornamos a comunicação mais rápida e, com isso, poderá ter o acompanhamento contínuo do seu próprio processo de aprendizagem e sentir-se mais motivado a continuar os estudos. (VIDAL; SILVA, 2010, p.02).

Além disso, o desenvolvimento da autonomia não dependerá apenas da interação do aluno com o conteúdo por meio do uso das TICs em um ambiente de aprendizagem; mas também das ações tutoriais que motivam e auxiliam o aluno na aquisição de uma autonomia crescente na aprendizagem. Além da interação com o tutor, existem as interações entre os participantes, que podem exercer um influência educacional sobre seus pares, assumindo o papel de mediadores mais experientes, promovendo a troca ou o confronto entre pontos de vista, importante para a autonomia intelectual, bem como exercendo a regulação recíproca entre os participantes.

É direito de uma pessoa receber uma educação adequada ao mundo em que vive. Os alunos de hoje exigem que possuam os conhecimentos e as habilidades de aprender a aprender, que lhes permitam ser competentes para participar de novos ambientes de aprendizagem. Por outro lado, a qualidade dos programas de educação a distância não leva necessariamente como critério o grau de autonomia de aprendizagem que seus alunos alcançam.

A aprendizagem autônoma na educação a distância deve buscar formas criativas para conseguir sua concretização no currículo, sua concepção e desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EAD se caracteriza pelo uso das TIC, como uma modalidade educacional que favorece a educação continuada e incorpora tecnologias nos processos de virtualização sob um modelo pedagógico-didático. O uso ideal do meio depende da qualidade do conteúdo didático, do uso de ferramentas de comunicação e do envolvimento e participação.

A seleção, uso e construção de materiais e recursos para a aprendizagem é um dos objetivos centrais do processo educacional em EAD. Levando em consideração que os avanços tecnológicos é algo inevitável, e que em algum momento as instituições de ensino deverão se adaptar de alguma forma a tais modernidades.

Vendo tal processo como mais um desafio que deve ser superado por todos nesse momento de pandemia é possível pensar no uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e na virtualização do ensino de forma a positivar os estudos das novas gerações. Diante do que foi exposto e discutido, podemos concluir que o primeiro passo para implantar as novas Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente educativo é verificar qual tipo de tecnologia mais se adapta ao contexto da instituição, dos professores e dos alunos ali presentes.

A didática da EAD constitui um desafio ao ensino, especialmente nos desenhos de programas para a formação permanente de professores, dados pelas relações entre os contextos de treinamento, o papel do professor na concepção de cursos, comunicação em ambientes virtuais a partir das demandas de mediação, aprendizagem colaborativa, autoaprendizagem e tutoria.

Isso requer funções importantes de orientação, projeção e desenvolvimento como regularidade essencial, bem como de execução e controle, orientadas para a participação e independência dos alunos e que incluem autocontrole e auto avaliação em diferentes momentos da atividade. Isso implica maior atenção às diferenças individuais dos alunos.

Hoje, o uso da Internet, a ferramenta de comunicação mais inovadora e importante das últimas décadas, permite aproximar a leitura da comunidade educacional em todas as suas instâncias e da maneira mais democrática possível. A EAD parece um uma novidade que veio para permanecer, já que se trata de uma forma de levar educação a um número maior de pessoas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José; VALENTE, José Amando. (2008) **Visão Analítica da Informática na Educação do Brasil:** A Questão da Formação do Professor. Disponível em: http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/004.pdf. Acessado em: 13 de agosto de 2020.

CAVALCANTE, Marcio Balbino. **A educação frente as novas tecnologias:** Perspectivas e desafios. 2012. Disponível em: https://escola-drxavierdealmeida.blogspot.com.br/2012/02/educacaofrente-as-novas-tecnologias.html. Acessado em: 07 de agosto de 2020.

FANTIN, Mônica. **Alfabetização Midiática na Escola.** VII Seminário Mídia, educação e Leitura. 10 a 13 de Julho. Campinas, SP, 2007. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf. Acessado em: 07 de agosto de 2020.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos I. da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia educacional:** uma visão política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

VIDAL, O. F; SILVA, M.M. **O tutor na educação a distância:** contribuições da motivação para a aprendizagem online (2010). Disponível em: http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-TUTOR-NA-EDUCACAO-A-DISTANCIACONTRIBUICOES-DA-MOTIVACAO-PARA-A-APRENDIZAGEM-ONLINE.pdf. Acessado em: 14 de agosto de 2020.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maike C. C. **A educação em tempos de pandemia:** soluções emergenciais pelo mundo. Observatório de Ensino Médio em Santa Cataria. Editorial de abril/2020.

CAPÍTULO 22

DINAMIZANDO AS AULAS DE MATEMÁTICA E GEOMETRIA COM O AUXÍLIO DO *SOFTWARE* GEOGEBRA

Data de aceite: 03/10/2022

Lidiane Ferreira Nunes
Colégio Alfa Guarujá

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo demonstrar algumas possibilidades para trabalhar com o *software* de geometria dinâmica, GeoGebra, por meio de atividades práticas nas aulas de matemática, como ferramenta de apoio ao material de ensino do Sistema Positivo. As atividades foram desenvolvidas com alunos do 8.º ano e 9.º ano do colégio Alfa Guarujá, da cidade de Guarujá-SP. A escolha destas atividades visa novas constatações, novas conjecturas dos objetos matemáticos, na resolução de situações-problema. Ao utilizarmos as ferramentas disponibilizadas pelo sistema de ensino adotado na escola, senti a necessidade de buscar novos caminhos, aliando o dinamismo do portal educacional do Sistema Positivo de Ensino ao dinamismo do *software* GeoGebra. Como metodologia (*design* do modelo de formação) utilizamos *Design Experiment* de Cobb *et al* (2003) para a construção e condução dos experimentos de ensino. Essa metodologia prevê uma abordagem flexível, interativa e cíclica, permitindo que se façam adaptações durante o processo, de acordo com as produções fornecidas pelos estudantes. A escolha do *software* justifica-se por ser uma ferramenta de fácil acesso, ser *software* livre, com linguagem acessível. A proposta inicial foi apresentar o *software* aos alunos, ensiná-los como fazer o *download* e solicitar que fizessem o *download* em seus celulares ou *tablets*. Nas aulas, em vez de usarmos a lousa e o giz somente, utilizarmos o GeoGebra, principalmente para construção de gráficos e figuras geométricas. Após a aplicação das atividades constatou-se que os objetivos foram atingidos. Observou-se que os alunos estavam entusiasmados para a realização das atividades propostas. Como a orientação para o planejamento das aulas buscou-se os objetivos do conteúdo estudado nas orientações do material apostilado do Sistema Positivo de Ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, GeoGebra, *design*, aprendizagem, objeto matemático.

ABSTRACT: This work aims to demonstrate some possibilities to work with GeoGebra dynamic software, through practical activities in mathematics classes, as a tool to support Positive teaching material. The activities were developed with 8th and 9th grade students from the Alfa Guarujá College, in the city of Guarujá-SP. The choice of these activities aims at new findings, new conjectures of the mathematical objects, in the resolution of problem situations. By using the tools provided by the teaching system adopted at the school, I felt the need to seek new paths, combining the dynamism of the educational portal of the Positive Teaching System with the dynamism of GeoGebra software. As a methodology (design of the training model) we used Design Experiment by Cobb et al. For the construction and conduct of teaching experiments. This methodology provides a flexible, iterative and cyclical approach, allowing

adaptations during the process, according to the productions provided by the students. The choice of software is justified because it is an easily accessible tool, it is free software, with accessible language. The initial proposal was to introduce the software to students, teach them how to download and request download on their phones or tablets. In class, instead of using the blackboard and chalk only, we use GeoGebra, mainly for the construction of graphs and geometric figures. After the implementation of the activities it was verified that the objectives were achieved. It was observed that the students were enthusiastic to carry out the proposed activities. As a guide for the planning of the classes, the objectives of the studied content were sought in the guidelines of the apostille material of the Positive Teaching System.
KEYWORDS: Teaching, GeoGebra, *design*, learning, mathematical object.

1 I INTRODUÇÃO

O ensino de matemática é sempre um desafio para o professor, à nossa volta tudo parece evoluir menos as aulas de Matemática. Sempre me incomodou o fato de ensinar matemática sem o auxílio de ferramentas adicionais que contemplassem o dinamismo.

Diante de tantas mudanças, as inovações no campo da educação matemática, temos a oportunidade de reinventar nossas aulas. O papel do professor não é mais o de repassar conteúdos, mas o de construir o conhecimento junto aos seus alunos e, nesta perspectiva, comecei a pesquisar e buscar meios que cooperassem na realização das atividades propostas pelo currículo de matemática. Participando de cursos de formações virtuais e presenciais conheci o *software* GeoGebra, diante de todas as possibilidades para trabalhar com essa ferramenta, me encantei, buscando aperfeiçoamento por meio de participações nos grupos de discussões espalhados pelo país. A partir desses momentos comecei a trabalhar com esse *software* nas minhas aulas, comentando com os alunos que poderiam fazer o *download* e utilizá-lo tanto no computador como em *tablets* e celulares.

Inicialmente apenas eu utilizava. De repente, comecei a ouvir comentários de alunos que eles estavam estudando com o auxílio do *software* em casa e, para minha surpresa, este ano mais alunos já realizam as atividades com o aplicativo GeoGebra.

Trabalhar com ferramentas adicionais é sempre um desafio, principalmente quando esta é uma tecnologia, mas os resultados começam a surgir e percebemos que a escolha e a determinação são fatores essenciais para construirmos novos paradigmas. As aulas de Matemática passaram a ser mais dinâmicas e produtivas.

Para Gravina (1998), o dinamismo obtido por meio da manipulação direta das representações faz com que um mesmo objeto matemático tenha representação mutável, o que permite interpretações distintas das comumente obtidas em ambientes do tipo papel e lápis ou giz e lousa.

O presente trabalho tem como objetivos iniciais:

- Investigar as produções de estudantes diante de um experimento de ensino com auxílio do *software* GeoGebra.

- Dinamizar os processos de ensino e aprendizagem dos discentes.
- Avaliar novos caminhos de aprendizagens.
- Valorizar diferentes registros na resolução de situações-problema.

Esperamos que as abordagens propostas favoreçam a compreensão dos objetos matemáticos e que o aspecto dinâmico do *software* GeoGebra forneça a elaboração de conjecturas e a compreensão da passagem de um registro para outro.

2 | METODOLOGIA

Quanto ao delineamento do plano de investigação, em relação à finalidade, ele é de natureza aplicada porque objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática; quanto à natureza dos dados, apresenta uma abordagem mista com predominância da abordagem qualitativa; em relação à profundidade, é de caráter exploratório para proporcionar maior familiaridade com o problema; quanto ao alcance temporal, os sujeitos da população serão estudados em diferentes momentos ao longo de um determinado período, em amostras menores e diferentes, por meio de estudos de tendência. Ressalto que, com base na investigadora Clara Coutinho, apesar de serem amostras diferentes, elas representam a população, portanto, é legítimo falar de tendências. Quanto à adoção de procedimentos técnicos, a investigação é de caráter participante; e, em relação à busca de dados, ela é documental para aprofundar assuntos em relação a leis e bibliográfica em relação à literatura que norteará o planejamento e o desenvolvimento das atividades.

As atividades foram realizadas com alunos do Ensino Fundamental 2 nos anos de 2015 e 2016, tendo como amostra alunos do 8.º e 9.º ano. Essas atividades foram realizadas no período letivo, durante as aulas de Matemática, à medida que novos desafios de aprendizagem surgiam.

2.1 Metodologia (*design* do modelo de formação)

Para este estudo, utilizamos a metodologia de *Design Experiment* de Cobb et al. (2003), a qual orienta a construção e a análise de experimentos de ensino de conteúdos matemáticos específicos. Para Ribeiro (2007), esta metodologia está associada à explicação de como os alunos entendem uma ideia matemática particular, considerando os meios, as tarefas e as ações do professor/pesquisador.

2.2 Análise das atividades

As atividades desenvolvidas enriqueceram o meu trabalho, como docente, evidenciando que há necessidade de modificarmos nossas aulas proporcionando aos educandos maior interação com o conteúdo e a prática, ou seja, na experimentação de instrumentos voltados para a aprendizagem. A utilização do *software* GeoGebra contribuiu significativamente com os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, dinamizando

e motivando-os a novas descobertas, tornando as aulas de Matemática motivadoras nas turmas de 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental 2.

A utilização do GeoGebra contemplou a metodologia do material didático adotado, bem como a utilização do portal educacional da nossa escola. O ambiente virtual de aprendizagem mais dinâmico e possível de construções e constatações de conceitos matemáticos pelos alunos, o aluno protagonista da sua aprendizagem.

Abaixo apresenta-se o relato de uma das alunas, sobre a sua experiência com o GeoGebra.

Considero a utilização do Geogebra muito importan-
te pois permite que as aulas sejam mais dinâmicas e
produtoras devido a demonstração, assim tornando a
compreensão simples.

Gabriela 9ºA
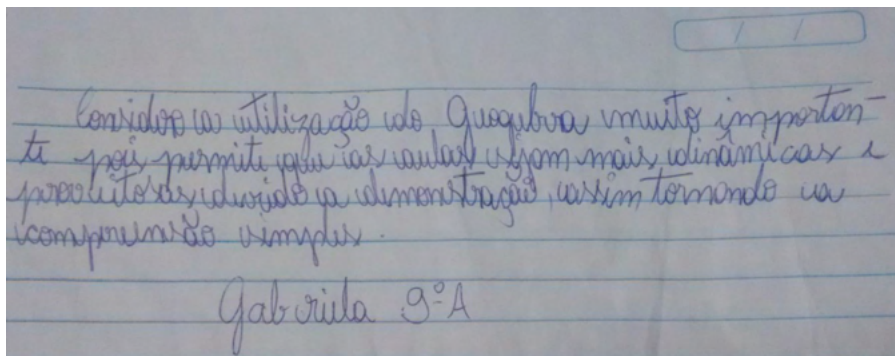
Figura 1 – Relato de aluna

Fonte: Acervo pessoal

Como demonstração das aulas práticas, selecionei algumas fotos das atividades realizadas com os alunos com o auxílio do GeoGebra.
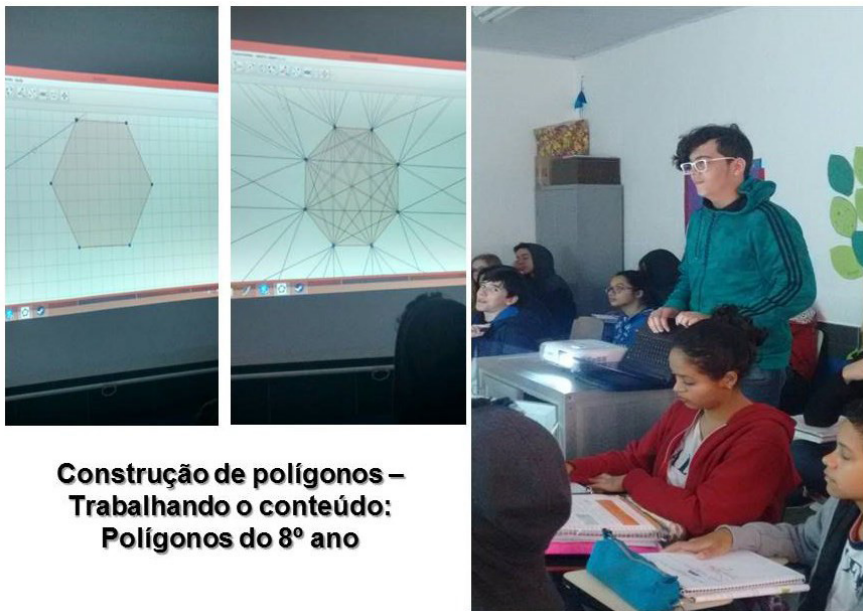
Figura 2 – Atividades com o número de diagonais de um polígono, 8.º ano.

Fonte: Acervo pessoal
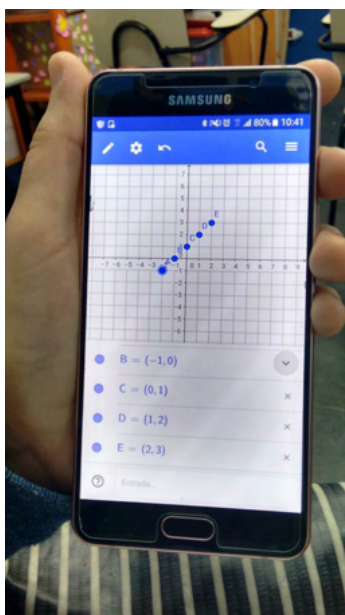
Figura 3 – Construção de gráficos

Fonte: Acervo pessoal

3 | CONCLUSÃO

A inserção da ferramenta dinâmica GeoGebra nas aulas de Matemática evidenciou constante elaboração de conjecturas e compreensão dos objetos matemáticos apresentados, despertando a curiosidade e novas descobertas para os alunos.

O aspecto dinâmico do *software* GeoGebra favoreceu a elaboração de conjecturas e a compreensão da passagem de um registro para outro.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos do 8.º e 9.º anos do colégio Alfa Guarujá, pela colaboração na realização das atividades, bem como a toda a equipe pedagógica dessa escola que apoiam iniciativas como esta. As aulas foram sensacionais! A equipe do Sistema Positivo de Ensino pela oportunidade de participar de eventos como este. Obrigada!

REFERÊNCIAS

BORBA, M. C.; Penteado, M. G. **Informática e educação matemática**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

COBB, P.; CONFREY, J.; DISESSA, A.; LEHRER, R.; SCHAUBLE, L. Design experiments in education research. In: **Educational Researcher**, v. 32, n. 1, 2003. p. 9-13.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas**: teoria e prática. Coimbra: Almedina, 2014.

GRAVINA, M. A.; SANTAROSA, L. M. A aprendizagem da matemática em ambientes informatizados. In: **Revista Informática na Educação**: teoria & prática. Porto Alegre, v. 1, n. 2. UFRGS, 1998. p. 73-88. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6275. Acesso em: 20 jul. 2015.

NÓBRIGA, J. Cássio C.; LA, Luís Cláudio. **Aprendendo Matemática com o GeoGebra**. Brasília- DF: Exato editora, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RIBEIRO, Edith Valladão Campos. O design e o uso de um micromundo musical para explorar relações multiplicativas. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Matemática, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo – SP, 2007.

CAPÍTULO 23

TEORIA E PRÁTICA NA VISÃO DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DO PNAIC

Data de aceite: 03/10/2022
Data de submissão: 02/09/2022

Daniela Guse
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
Florianópolis/SC
http://lattes.cnpq.br/4408292256576002

Lidnei Ventura
Universidade do Estado de Santa Catarina, PPGE
Florianópolis/SC
http://lattes.cnpq.br/9553407104950703

RESUMO: O artigo descreve a pesquisa realizada em 2017 e 2018 com professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC que ensinam Matemática no ciclo de alfabetização, que participaram da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, a partir de 2014. O recorte apresentado analisa as relações estabelecidas pelas professoras entre teoria e prática no processo de formação e as implicações deste entendimento para a prática de alfabetização matemática. Partindo-se da metodologia da *Grounded Theory*, aplicou-se questionários e entrevistas semiestruturadas a fim de interpretar os dados de campo. Essa fase da pesquisa permitiu perceber que as professoras valorizaram diversos aspectos da formação, levando-as a refletir sobre sua prática. Dentre os aspectos mais relevantes, as professoras apontaram o incentivo ao registro das práticas em sala de aula, procedimento que levou à reflexão sobre a ação pedagógica; maior segurança e legitimidade em propor práticas matemáticas devido à apropriação de conteúdos matemáticos; valorização do planejamento de atividades lúdicas e materiais manipuláveis na educação matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Ensino fundamental. Alfabetização matemática. *Grounded Theory.*

THEORY AND PRACTICE IN THE VIEW OF TEACHERS WHO TEACH MATHEMATICS IN THE FRAMEWORK OF PNAIC TRAINING

ABSTRACT: The article describes the research carried out in 2017 and 2018 with teachers from the Municipal Education Network of Florianópolis/SC who teach Mathematics in the literacy cycle, who participated in the continued formation of the National Pact for Literacy in the Right Age - PNAIC, from 2014. The clipping presented analyzes the relationships established by the teachers between theory and practice in the training process and the implications of this understanding for the practice of mathematical literacy. Starting from the Grounded Theory methodology, questionnaires and semi-structured interviews were applied in order to interpret the field data. This phase of the research allowed us to perceive that the teachers valued several aspects of training, leading them to reflect on their practice. Among the most relevant aspects, the teachers pointed out the incentive to register practices in the classroom, a procedure that led to reflection on pedagogical action; greater security

and legitimacy in proposing mathematical practices due to the appropriation of mathematical content; valuing the planning of recreational activities and manipulative materials in mathematics education.
KEYWORDS: Continuing training. Elementary school. Mathematical literacy. Grounded Theory.

1 I INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar parte dos resultados da pesquisa realizada com professoras da Rede de Ensino de Florianópolis, que ensinaram Matemática no ciclo de alfabetização, e que estiveram vinculadas à formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) a partir de 2014, ano em que a formação focou na alfabetização matemática. A pesquisa foi realizada em 2017 e 2018, procurando-se, por meio de questionário, identificar as professoras que ainda estavam na Rede e que realizaram a formação em 2014.

O PNAIC foi um projeto criado pelo Governo Federal em 2013, estruturado segundo a Lei Nº 12.801/2013 (Brasil, 2013), e coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação até o seu encerramento, no primeiro semestre de 2018.

Conforme previa a lei de criação do PNAIC, coube aos entes federados: União, Estados e Municípios, a celebração de um pacto nacional que visasse a implementações de ações de responsabilidade solidária “[...] com a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes até os 8 (oito) anos de idade ao final do 3o ano do ensino fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas” (BRASIL, 2013).

No contexto do Pacto, o Governo Federal entrou com assistência financeira e com a coordenação técnica do Ministério da Educação, cabendo às Universidades públicas, estados e municípios, gerenciar o processo de formação das professoras do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) do ensino fundamental.

Ainda que outros aspectos tivessem sido investigados na pesquisa com as professoras da referida Rede de Ensino que atuavam com o ensino de Matemática, o recorte apresentado neste trabalho investiga as suas percepções sobre as possíveis relações estabelecidas entre teoria e prática, bem como seu entendimento sobre as implicações mútuas destas categorias na prática ao longo da formação e no processo de alfabetização matemática (Ortega & Parisoto, 2016) desenvolvida em suas unidades educativas.

Para este estudo, seguiu-se a metodologia da Grounded Theory (GT) que, segundo Tarozzi (2011, p.19), trata-se da construção de uma teoria, uma interpretação racional, articulada e sistemática, capaz de representar a realidade estudada, trazendo à tona a teoria entrelaçada aos fatos observados, postulando que a teoria produzida tenha uma sólida base empírica.

Baseados na proposta de idas e vindas ao campo de pesquisa para aprofundar a coleta de dados, conforme preconizado na GT, o presente artigo problematiza alguns

aspectos da formação do PNAIC e as impressões que as professoras tiverem dessa experiência formativa.

2 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EM FOCO A GT

A pesquisa realizada junto às professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no ano de 2017, tratou-se de um estudo exploratório de caráter qualitativo, uma vez que o problema foi analisado a partir da compreensão do processo e das manifestações dos sujeitos que dele fizeram parte. Ludke e André (1986) consideram que a tentativa de capturar a perspectiva dos participantes revela uma das características da pesquisa qualitativa.

Para a obtenção dos dados e produção de informações descritivas que representassem a visão dos participantes acerca do objeto estudado, foi mobilizada a GT (TAROZZI, 2011), com várias etapas de investigação, utilizando-se de questionários e entrevistas.

A GT é um processo de produção teórico-metodológico não linear, por meio da qual o pesquisador pode definir efetivamente o problema de pesquisa que irá orientar a produção dos dados, retornando a esses e ao campo de pesquisa sempre que achar necessário aprofundar suas compreensões sobre o fenômeno estudado. Na concepção da GT, os dados são produzidos na interação entre o pesquisador e os participantes da amostragem.

Assim, a pesquisa iniciou com amostra aleatória, retornando 94 questionários respondidos por professoras de anos iniciais da Rede de Ensino, a partir dos quais foi traçado o perfil do grupo, e identificados 48 professoras que participaram da formação do PNAIC em alfabetização matemática em 2014. Destes, 25 aceitaram conceder entrevistas preliminares.

Inicialmente, foram realizadas três entrevistas. Após a gravação e transcrição dos encontros com as professoras, foram identificadas algumas unidades de sentido, sendo selecionadas as denominações chamadas de etiquetas conceituais (TAROZZI, 2011), como prevê a GT. Percebendo-se os limites das referidas etiquetas e entendendo que as questões principais não foram bem elucidadas nas primeiras entrevistas, sentiu-se a necessidade de aprofundamento da compreensão sobre essas informações com cinco participantes. Assim, foi realizada uma nova rodada de entrevistas, desta vez com uma abordagem mais reflexiva, com questões mais direcionadas aos conteúdos trabalhados durante os encontros de estudo da formação, procurando-se identificar os conhecimentos envolvidos e as condições necessárias que indicassem possíveis transformações nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras.

As participantes foram identificadas por pseudônimos que indicam o ano escolar em que atuavam e um número sequencial correspondente ao número de participantes de cada ano escolar. Então, todas começam com a letra P, que indica professor. Logo, vem um

número que indica o ano escolar em que atuou. E à direita do ponto, outro número indica uma localização dentro do grupo. Por exemplo: P1.1 (Professor do 1º ano. Prof.1), P1.2 (Professor do 1º ano. Prof.2), P2.1 (Professor do 2º ano. Prof.1), e assim sucessivamente.

A título de caracterização preliminar das respondentes, a maioria das professoras de anos iniciais da Rede de Ensino tem nível superior ou pós-graduação, participa de cursos de formação continuada e valoriza como principal contribuição desta formação a oportunidade de reflexão sobre a própria prática e a busca de conhecimentos sobre práticas de ensino.

3 | ANÁLISE DOS DADOS: IDENTIFICANDO NEXOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PNAIC

A proposta do PNAIC tinha como referencial o processo de reflexividade das professoras alfabetizadores sobre a prática pedagógica. Esse pressuposto aparece logo no início do caderno de apresentação do projeto, que diz: “[...] esperamos que este material contribua para ampliar as reflexões das práticas e das experiências de cada um dos professores, auxiliando-os na tarefa de conquistar a Alfabetização Matemática [...]” (BRASIL, 2014, p.7).

Contraditoriamente ao pressuposto acima, dados obtidos nas entrevistas e nos questionários indicam que ainda há professoras que esperam “receitas”, ou seja, procedimentos pautados na racionalidade técnica do profissional, aquilo que Pimenta & Lima (2010) chamaram de “imitação de modelos”. É preciso lembrar que numa prática pautada exclusivamente nesta concepção, “[...] quando se esgota o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe como lidar com a situação” (GHEDIN, 2002, p.132). Mas como alerta Perrenoud (2001, p.167): na sala de aula “imprevistos são (paradoxalmente) previsíveis”.

Segundo Fiorentini e Crecci (2012), o problema de uma formação pautada na racionalidade técnica é que está baseada em treinamento e pressupõe a melhoria do ensino pela simples troca de metodologia. Para que o professor construa sua ação pedagógica de forma crítica e autônoma, é necessário que a formação abra espaço para a problematização das práticas vigentes, o que não acontece em cursos de treinamento.

Por outro lado, outras informações obtidas demonstram que as rodas de socialização de práticas ou relatos das atividades desenvolvidas durante a formação e nas escolas é uma prática muito valorizada pelas professoras alfabetizadoras, podendo servir como (auto) reflexão para suas aprendizagens e possíveis mudanças em suas atividades pedagógicas. É o que se pode perceber na fala de P1.1: “[...] era o momento de refletir, de ter novas ideias. Então eu acho que a formação, nesse aspecto tem uma importância muito grande, no sentido da motivação, no sentido da partilha com outros professores”.

Percebeu-se que a socialização de práticas de relatos pessoais gerou entre as professoras da Rede de Ensino um movimento a que não estavam habituadas: fazer

registros de suas práticas. Esse hábito, embora não fosse assegurado nas entrevistas com todas as participantes, foi possível identificar que durante o curso e em alguns momentos na sala de aula, precisavam fotografar seu trabalho pedagógico e/ou fazer anotações. E esse movimento de se preocupar com o registro pode ajudar o professor a refletir sobre sua ação, conscientizando-se sobre ela e dando sentido a práticas antes realizadas de forma meramente empírica.

Outra importante contribuição da formação do PNAIC, segundo as professoras participantes da pesquisa, foi trazer "legitimidade" para certas práticas, dando mais segurança pedagógica. Isso se manifesta, por exemplo, na fala da professora P2.6:

> O PNAIC me deu essa segurança de aceitar a resposta da criança, o jeito como ela consegue construir, trabalhar e inovar em cima disso também. Mas em algumas escolas não aceitavam isso [...]
>
> Antes do PNAIC eu dava mais valor para o algoritmo. Hoje eu procuro entender como o aluno pensa.

Em outro diálogo, percebe-se o receio da professora com relação à sua própria prática e a necessidade da "legitimidade do curso", que simbolicamente validaria sua ação com relação aos modos de registros pessoais da criança para a resolução de problemas. "P2.6: [...] A gente não tinha abertura para ampliar e parecia que o desenho não significava nada. Significa! A forma de representar uma resposta [...] Eu tinha essa percepção, mas a formação me deu a segurança de trabalhar sem medo".

O diálogo abaixo entre uma professora e a pesquisadora ilustra essa percepção animadora:

> Pesquisadora: Então aquelas atividades que a gente praticou na formação, tu consegues trazer para a sala de aula e te sentes segura pra (sic) isso?
>
> P2.6: Me sinto e ainda consigo criar em cima daquilo, outras... Porque houve um entendimento! A gente vem de um ensino muito tradicional. Então lógico que as nossas capacitações vão 'abrindo a nossa cabeça'. E sendo educada no tradicional, tu trazes alguns resíduos dessa educação.

Quando a professora acima afirmou conseguir criar a partir do que experimentou na formação, significa que se apropriou de conhecimentos que lhe permitiram extrapolar práticas triviais e conhecidas, numa postura reflexiva desejável para a construção de sua autonomia docente.

É certo que a autonomia para criar requer que as professoras dominem também o conhecimento específico de Matemática que vão ensinar e tenham compreensão de como a criança aprende. Justo e Dorneles (2012) afirmam que o professor que ensina Matemática necessita de conhecimentos do conteúdo matemático e o conhecimento didático do conteúdo matemático. Ainda segundo as autoras, o professor precisa ter um sentimento de confiança em relação à Matemática para que possa ajudar seus alunos a pensarem matematicamente na busca de determinadas soluções.

Algumas professoras manifestaram mudanças pessoais, indicando que os estudos e as atividades práticas realizados durante a formação promoveram aprendizagens e reflexões sobre o conhecimento matemático de que dispunham antes e depois do curso.

É o que podemos inferir da seguinte declaração, quando uma professora afirmou que passou a "ver o conteúdo" de maneira diferente e isso lhe permitiu trabalhar de outra forma, diferente do que fazia ou de como aprendeu: "[...] da compreensão daquele conteúdo que hoje eu vejo ele (sic) diferente. A partir do momento que eu consigo vê-lo diferente, eu consigo explicar diferente. Isso foi bem forte" (P3.3).

As contribuições da formação do PNAIC, que aparecem positivamente nas falas analisadas, indicam que as professoras reconhecem efeitos dos estudos, reflexões e socialização de práticas para a constituição de sua docência. Entretanto, essas percepções só fazem sentido se produzirem transformações nas práticas de ensino, de modo a contribuir efetivamente para a aprendizagem das crianças em fase de alfabetização.

Durante as entrevistas percebemos algumas manifestações que representam tentativas de mudanças por parte das professoras, trabalhando com conteúdos que antes lhes pareciam complicados, ou propondo uma nova abordagem metodológica para temas com os quais já trabalhavam, porém, sem refletir sobre eles, num movimento de transformação a partir da desconstrução e reconstrução de saberes da profissão. Como exemplo, uma professora afirma: "Antigamente eu ensinava o número pelo número, agora eu vou instigando para eles entenderem que o número tem uma função social: está num contexto e serve para alguma coisa" (P3.1).

Quando as professoras conseguem perceber que antes trabalhavam de um jeito e agora trabalham de outro, manifestam um novo estado de consciência sobre o próprio processo de formação, embora possam ainda ter dificuldades ou inseguranças com relação a alguns conteúdos.

Assim como todos os demais docentes, as professoras que ensinam Matemática nas classes de alfabetização da Rede de Ensino necessitam de conhecimentos específicos e, como já foi dito, o PNAIC não tinha este objetivo; mas ao propiciar a discussão sobre outras possibilidades metodológicas a serem desenvolvidas, algumas professoras se (re) apropriassem de alguns conceitos matemáticos, tornando-as mais confiantes para abordá-los.

A pesquisa indica que o PNAIC contribuiu para um movimento inicial de busca de autoconfiança. Algumas professoras afirmaram que ainda têm dificuldade com determinados temas, mas que as aprendizagens do curso foram fundamentais para que se encorajassem a começar a transformar sua prática.

Como se sabe (PIMENTA & GHEDIN, 2002; PASSOS, 2010), as transformações nas práticas dos professores advêm de um processo que exige conhecimento, dedicação, tempo e formação continuada. Isso leva a crer que as declarações das professoras anunciam novas percepções que foram vividas no curso, mas que precisam de tempo para serem

ampliadas e consolidadas dentro das escolas, lócus de realização da autonomia docente.

Entretanto, o professor se torna autônomo quando é capaz de utilizar seus conhecimentos pedagógicos, com postura ética, para resolver os problemas do seu cotidiano, buscando, criando e/ou adaptando soluções que atendam aos seus objetivos de ensino. Tal autonomia deve se revelar principalmente no planejamento do trabalho pedagógico, que é um momento de reflexão sobre a prática, um importante momento que, segundo Schön (1983), juntamente com o conhecimento na ação e a reflexão-na-ação, são necessários para garantir uma intervenção prática racional.

Estudos atuais (NACARATO; PASSOS & GRANDO, 2014; GHEDIN, 2002; PERRENOUD, 2001) indicam que o professor aprende o seu ofício do fazer pedagógico através de um processo complexo que envolve diferentes tipos de aprendizagens. Saber planejar a ação pedagógica também é algo que precisa ser aprendido. Por isso, é importante que a formação continuada coloque este assunto entre os conteúdos a serem estudados e discutidos coletivamente, para que se volte o olhar sobre a ação de planejar, ou seja, aprender a fazer previsões e escolhas. Prever o tempo necessário e disponível para cada assunto, escolher os conteúdos, estratégias, materiais, definir a organização do espaço, dos alunos, enfim, aprender a tomar decisões e se organizar para executá-las.

Outro aspecto reiterado nas entrevistas diz respeito à prática de atividades lúdicas na alfabetização matemática.

A proposta do PNAIC levantou a discussão sobre a implementação de estruturas lúdicas das atividades matemáticas, atendendo um dos pressupostos da formação que era o respeito aos modos de pensar da criança e sua lógica no processo da construção dos conhecimentos. Conforme pressupostos fundamentais para o trabalho pedagógico com as crianças dessa faixa etária, as professoras devem enfatizar o caráter lúdico do brincar e a necessidade de aproximação com o universo da criança (BRASIL, 2014).

Através dos questionários aplicados às professoras de 1º ao 4º ano, verificou-se que 91 (96,80%) das 94 professoras afirmaram planejar e desenvolver atividades lúdicas. Nesse conjunto, 40 (44 %) disseram planejar e desenvolver atividades lúdicas com muita frequência; e que 26 (28,5%) afirmaram realizar sempre ou quase sempre, enquanto 25 (27,4%) admitem fazê-lo com pouca frequência. Consideramos que essa é uma média que se pode considerar animadora.

Para as professoras que parecem já ter encontrado seu espaço-tempo para o desenvolvimento dessas atividades e afirmaram realizá-las com muita frequência ou quase sempre, as justificativas aparecem relacionadas mais às condições das crianças do que à ação do professor, como se essas professoras priorizassem as necessidades do aluno, ao contrário do que acontece com as justificativas para a não realização destas atividades. Vejamos no Quadro 1 a seguir.

Classificação pelo número de vezes que foi citada	Justificativa
1º	Facilitam a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos.
2º	São atividades prazerosas e motivam as crianças.
3º	São necessárias em função da faixa etária das crianças.
4º	Proporcionam maior participação e interação entre as crianças.
5º	Oportunizam a inclusão das crianças que não estão no mesmo nível de aprendizagem das demais.

Quadro 1: Justificativa para a realização de atividades lúdicas na alfabetização matemática

Fonte: WEBER, 2018

A declaração da professora P3.1 demonstra como a formação do PNAIC contribuiu para que se sentisse mais à vontade para realizar atividades lúdicas com seus alunos, sem deixar de se ocupar com os conteúdos a serem trabalhados:

No ano passado eu fui bem mais lúdica no sentido de usar o jogo pelo jogo. Este ano, bem menos. Foi mais relacionado aos conteúdos de aula. O jogo com conteúdo. Mas essas coisas que eu faço, foi a formação que 'liberou'. Me liberou no sentido que me ensinou que eu também poderia sair do quadro e da folhinha impressa. (P3.1)

Sobre a potencialidade pedagógica de atividades lúdicas como os jogos, por exemplo, os cadernos de estudo trazem o seguinte pressuposto: "Os estudos sobre as relações entre jogos e aprendizagem Matemática têm apontado para o grande potencial educativo das atividades lúdicas, quando as crianças podem agir de maneira mais autônoma e confrontar diferentes representações acerca do conhecimento matemático" (MUNIZ, 2014, p.66).

Nesse sentido, o professor precisa ter clareza sobre os procedimentos da atividade ou do jogo, seus objetivos com relação ao conteúdo e planejar suas ações para a interação com os alunos. Grando & Pellatieri (2016) afirmam que as diferentes formas de se expressar num jogo, os registros das jogadas e resolução de problemas, evidenciam processos de letramento matemático, aos quais os professores precisam estar atentos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Além de todas as possibilidades de aprendizagem que a criança pode acessar por meio de jogos e brincadeiras, a formação do PNAIC também abordou como os registros ajudam na sistematização de conceitos e podem proporcionar a criação e a resolução de situações problema, que não necessariamente precisam ter o formato escolarizado do problema enquanto gênero textual.

Além de um jogo propriamente dito, estruturado com regras, uma atividade com material manipulável também pode acontecer de forma lúdica. Mas, além dessa possibilidade, os materiais manipuláveis podem exercer uma importante função na aprendizagem de conteúdos matemáticos, enquanto instrumentos que facilitam a compreensão de conceitos e/ou operações, contribuindo para a construção do pensamento abstrato.

Para Aragão e Vidigal (2012), os materiais manipuláveis, ou manipulativos, são recursos aliados do ensino e contribuem para a construção de significados, sendo possibilidades de representação de conceitos e procedimentos que precisam estar associados às atividades reflexivas e registros de aprendizagens.

Na mesma linha de pensamento, Lorenzato (2010, p.9) afirma que os materiais são facilitadores da aprendizagem e alerta que quando se destinam aos primeiros anos do ensino fundamental, os materiais devem estar fortemente centrados no apelo tátil e visual e "[...] devem visar mais diretamente à ampliação de conceitos, à descoberta de propriedades, à percepção da necessidade do emprego de termos e símbolos, à compreensão de algoritmos, enfim, aos objetivos matemáticos".

O registro associado ao uso de materiais manipuláveis também é uma questão que requer atenção dos professores. Lopes, Roos & Bathelt (2014, p.38) alertam sobre a necessidade de articulação entre a manipulação de materiais e o registro: "É importante e necessário agregar a manipulação de materiais ao registro para representar o que foi manipulado anteriormente, de modo que a criança chegue à formalização matemática [...]".

Esta pesquisa evidenciou que uma das contribuições do curso PNAIC, a partir de 2014, foi ajudar as professoras a perceberem o potencial didático de determinados materiais para o ensino de conceitos matemáticos e o quanto os registros produzidos a partir das atividades com estes materiais podem ajudar os estudantes a sistematizar os conhecimentos trabalhados.

Enquanto recursos e estratégias que trouxeram contribuições à sua prática, as professoras pontuaram também a questão dos livros de literatura infantil que eram utilizados no curso e, por consequência, também nas salas de aulas.

A literatura infantil foi um recurso bastante utilizado durante a formação do PNAIC e fazia parte da metodologia de trabalho também como "leitura deleite", sendo um momento de fruição para a apreciação da obra literária. Segundo o caderno de estudos: "[...] uma rotina semanal deve possuir atividades que acontecem todos os dias, como a leitura deleite, leitura da lista dos alunos e atividades que envolvem a apropriação do sistema de escrita" (BRASIL, 2012, p.26).

De acordo com as participantes, a leitura deleite ou fruição acontecia no início de cada encontro e era o momento em que os orientadores de estudo divulgavam os livros que o PNAIC enviou para as salas de aulas de alfabetização. Esta divulgação era necessária por dois motivos: às vezes as professoras não conheciam todos os livros do acervo que recebiam para sua turma porque, tomados pelos afazeres cotidianos, não se dedicavam

a isso e, segundo, porque havia caixas com diferentes acervos. Então, às vezes, o professor conhecia o acervo que recebera para sua turma, mas desconhecia outros livros que poderiam estar disponíveis nas outras turmas da mesma escola, de modo a poder aproveitá-los também.

Dentre os livros dos diversos acervos enviados para as salas de aulas com turmas de alfabetização de todo o Brasil, havia muitos livros relacionados aos conceitos matemáticos: medidas, contagens, estimativas, probabilidades e outros. Esses livros apresentam de maneira lúdica e literária como a Matemática pode estar presente na cultura popular, em parlendas e brincadeiras infantis. Desse modo, tornaram-se recursos importantes também para o ensino de Matemática e corroboram a ideia de que os conhecimentos e a linguagem matemática estão presentes em diferentes contextos sociais e se materializam também através da literatura. Por isso, devem fazer parte da rotina escolar, contribuindo também para a alfabetização matemática.

Constatamos também que as professoras valorizam a organização metodológica da formação, a periodicidade sistemática dos encontros, a qualidade do material de estudo e até mesmo o apoio do formador que planeja o curso e faz a mediação necessária para que o curso possa realmente estar articulado às necessidades das participantes.

Os relatos destacaram a importância que as professoras atribuem ao fato de poderem reunir-se mensalmente para discutir e compartilhar atividades e ler os cadernos. Os encontros sistemáticos proporcionavam-lhes certa satisfação no sentido de se sentirem mais preparadas para sua ação docente. Romanatto (2000, p.157) explica que quando os professores participantes da formação continuada vivenciam experiências práticas como se fossem alunos, fazem analogias com seus alunos reais e, durante essas práticas, as análises e discussões ganham mais sentido. E assim, sentem-se mais seguros e preparados para desenvolverem tais atividades e outras que passam a desenvolver autonomamente.

A questão do apoio do formador (ou orientador de estudo, como era denominado em 2014) foi um aspecto que emergiu também das entrevistas, como por exemplo na fala de P1.1: “Eu acredito que a questão do formador faz muita diferença. Se é um formador que gosta daquilo, que se identifica e que consegue perceber que ali são educadores que tem uma carga horária cheia.”

Vemos que é destacada a importância do formador que vai auxiliar as professoras a refletirem sobre suas práticas, incentivando-os a perceberem onde estão suas dificuldades ou necessidades. Segundo Alarcão (2011, p.49), “[...] os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente”. Mas também têm a responsabilidade de se colocarem no lugar do professor, perceber suas necessidades, suas dificuldades e se solidarizar com o grupo no sentido de realmente contribuir para o desenvolvimento profissional de cada professor participante. Ou seja, é necessário que as relações de compromisso entre o formador e os participantes sejam construídas na medida em que o grupo vai se constituindo

durante o desenvolvimento da formação.

Já os aspectos sobre as condições de trabalho que emergiram das entrevistas, não tinham a conotação de contribuição para a prática pedagógica e, sim, levantar as dificuldades encontradas pelas professoras para promoverem algumas transformações consideradas necessárias para a qualificação de suas práticas docentes.

Com base nas declarações das professoras, é possível compreender que quando a escola oferece uma estrutura adequada com relação à disponibilização de recursos materiais e acesso, o uso desses recursos fica facilitado.

Além de outros aspectos, os dados levantados nesta investigação indicam que é preciso ainda um olhar sensível e politicamente comprometido com as condições de trabalho dos/as professores/as em geral, e em especial, para as professoras alfabetizadoras que ensinam Matemática em classes de alfabetização a fim de que implementem transformações em suas práticas pedagógicas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa com as professoras que trabalham com matemática na Rede de Ensino revelou que estes reconheceram e valorizaram a formação continuada realizada no âmbito do PNAIC, entendendo-a como um importante movimento de reflexão da relação teoria e prática no ensino da Matemática no ciclo de alfabetização.

Dentre os aspectos mais relevantes, as professoras apontaram que o incentivo ao registro das práticas executadas em sala de aula levou à reflexão sobre a prática pedagógica. Destacaram ainda que após a formação adquiriram mais segurança e legitimidade na proposição de práticas matemáticas, em função da apropriação de diversos conteúdos trabalhados ao longo da formação, desmistificando suas relações com o conhecimento matemático. Além de outros fatores ligados à relação teoria e prática, passaram a valorizar o potencial pedagógico do planejamento de atividades lúdicas e materiais manipuláveis na educação matemática, bem como o uso de livros de literatura na contextualização de conteúdos matemáticos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (2011). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez.

ARAGÃO, H. M. C.A., VIDIGAL, S. M. P. (2012). Materiais manipulativos para o ensino de sistema de numeração decimal. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Org.). **Coleção Mathemoteca**. São Paulo: Edições Mathema.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica (2013). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica (2014). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica (2015). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do trabalho pedagógico. Brasília: MEC/SEB.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. Práticas de desenvolvimento profissional sob a perspectiva dos professores. **Revista Diversa Prática** (pp. 65-76), volume especial de lançamento.

GHEDIN, E. (2002). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.

GÓMES, A. P. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) (3a ed.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

GRANDO, R. C.; PELLATIERI, M. (2016). Práticas de letramento matemático escolar no ciclo de alfabetização: jogo e resolução de problemas. In: SILVEIRA, E. et al. (Org.). **Alfabetização na perspectiva do letramento**: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP.

JUSTO, J. C. R.; DORNELES, B. V. (2012). Formação continuada em matemática de professores polivalentes: dois estudos sobre resolução de problemas aditivos. **REVEMAT** (pp. 78-96), 1, (7).

LOPES, A. R. L. V., ROOS, L. T. W.; BATHELIT, R. E. (2014). O número: compreendendo as primeiras noções (pp.33-41). In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Quantificação, registros e agrupamentos. Brasília: MEC/SEB.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; GRANDO, R. C. (2014). Organização do trabalho pedagógico para a alfabetização matemática. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do trabalho pedagógico. Brasília: MEC/SEB.

ORTEGA, E. M. V.; PARISOTO, A. L. V. (2016). Alfabetização Matemática na Perspectiva do Letramento no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. **Educação em Revista** (pp.53-62), 7. ISSN: 1982-6621.

PACHECO, D. R.; PIRES, C. M. C. (2015). Impactos de materiais Curriculares na prática do professor que ensina matemática nos anos iniciais. **REVEMAT** (pp. 227-242), 10, (2).

PASSOS, C. L. (2010). Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, S. (Org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores associados.

PERRENOUD, P. (2001). **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Ed. Artmed.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (2010). Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica** (pp. 5-24), 3 (3-4). Recuperado de https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542

ROMANATO, M. C. (2000). Educação continuada no ensino de matemática. In Junqueira, A. (Org.) et al. **Educação continuada**: reflexões, alternativas. São Paulo, SP: Papirus.

TARDIF, M. (2014). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes.

TAROZZI, M. (2011). **O que é *grounded theory*?** - metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.

WEBER, D. G. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: contribuições à prática pedagógica de professores que ensinam matemática em classes de alfabetização. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis: UFSC, 2018.

CAPÍTULO 24

SER ALUNO E PACIENTE: UM NOVO OLHAR SOBRE O ACESSO PEDAGÓGICO HOSPITALAR

Data de aceite: 03/10/2022

Amanda Flores Scremin
Graduanda, UFSM; RS; Brasil

Jane Schumacher
Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS; RS; Brasil

RESUMO: O estudo busca discutir sobre as atividades de ensino e aprendizagem prática, de apoio pedagógico lúdico ao paciente, garantindo seu desenvolvimento e contribuindo para a sua reinserção e adaptação no ambiente escolar após a alta. Atividade é desenvolvida no o Serviço de Hemato-Oncologia do HUSM no Centro de Tratamento da Criança com Câncer (CTCriaC), que dispõe de equipe, constituída de médicos, profissionais de enfermagem, nutricionista e psicóloga e fisioterapeuta, é a unidade de internação de crianças e adultos jovens (0 a 20 anos) com leucemias, tumores sólidos e distúrbios hematológicos, que realiza assistência multiprofissional no diagnóstico, tratamento, manutenção e cuidados paliativos, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos pacientes, reinserindo-os na vida social (escola, família, lazer, etc.). Através das ações, permite aperfeiçoar a aprendizagem complementar dos acadêmicos, por meio de atividades prático-teóricas de forma lúdica, realizadas junto aos pacientes do Serviço de CTcriaC, viabilizando assim, mais uma forma de aprendizado complementar aos licenciados. As práticas relacionadas às vivências extracurriculares no setor, viabilizam o acesso dos alunos permitem que os mesmos adquiram conhecimentos complementares sobre ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente hospitalar em prol do processo de aprendizagem da criança hospitalizada possibilitando que ela não perca o vínculo com a instituição escolar que frequenta, contribuindo, portanto, para a formação dos alunos e as ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente hospitalar, em prol do processo de aprendizagem da criança hospitalizada possibilita que ela não perca o vínculo com a instituição escolar que frequenta.
PALAVRAS-CHAVE: Atendimento pedagógico hospitalar, ensino, aprendizagem, lúdico.

1 | EDUCA AÇÃO, LÚDICA, HOSPITALAR

Relatar a experiência, o trabalho pedagógico com Crianças e adolescentes Hospitalizados no HUSM- RS é reportar-se ao contexto que surgiu as ações que serão aqui discutidas e que estão sendo implementadas. Contexto que envolve a formação dos alunos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno da UFSM, o contexto escolar e o ambiente hospitalar.

Atuar no contexto hospitalar é ainda considerada uma nova área, distante dos âmbitos educacionais comuns, que assegura os direitos que todos possuem à educação, principalmente aqueles que, devido a uma enfermidade, precisam ficar ausentes da escola em virtude de sua hospitalização, conforme a

Resolução nº. 41 de outubro de 1995, no item 9, o qual salienta o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”.

Conforme Esteves (2008) este ramo surgiu na cidade de Paris da França por volta de 1935, onde deparou-se com a demanda de promover o atendimento educacional das crianças e adolescentes com doenças que as impediam de frequentar a escola, e se popularizou no fim da Segunda Guerra Mundial, com o fato de um grande número de educandos terem sido atingidos pelo conflito, logo estes necessitavam de atendimento especializado.

Já no Brasil de acordo com Lima e Paleologo (2018) surgiu o movimento na década de 50 na cidade do Rio de Janeiro na qual permanece atualmente com o atendimento a crianças hospitalizadas. Segundo Matos e Mugiatti (2007), existe no estado do Paraná, um projeto direcionado na área da educação e saúde, nomeado “Hospitalização Escolarizada”, que influenciou na implantação da Pedagogia Hospitalar no Brasil, com suporte das Secretarias da Educação e Saúde.

Com estas ações, o Ministério da Educação vê a necessidade de produzir um documento nesta área com o auxílio da Secretaria Especial, que contém estratégias e orientações para proporcionar a promoção do atendimento pedagógico em classes hospitalares.

O Brasil reconheceu a legislação por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado, a Resolução nº. 41 de outubro e 1995, no item 9, o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar. Portanto, a legislação assegura aos educandos em situação hospitalar que sejam atendidos de acordo com suas especificidades.

O atendimento Pedagógico Hospitalar tem a responsabilidade e a obrigação de garantir apoio educacional não somente às crianças que têm transtornos do desenvolvimento, mas também às crianças e aos adolescentes que se encontram em situações de riscos ao desenvolvimento físico, psíquico, imunológico, e que se encontram afastados do convívio social e escolar.

Em 2002, é promulgado outro documento intitulado “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações”, publicado pelo MEC (BRASIL, 2002), com o propósito específico de estruturar ações, políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares.

Compreende-se no âmbito desta proposta que, o objetivo do atendimento Pedagógico no contexto Hospitalar é defender o direito de toda criança e adolescente, lutando pelo respeito e cidadania, onde todos devem ter oportunidades iguais, buscando superar as dificuldades e possibilitar um ambiente propício para o aprendizado, em que busca integrar o doente em sua situação hospitalar.

É notório que os acadêmicos prepararam os conteúdos e, dentro do próprio hospital,

realiza as atividades propostas de forma adequada a cada paciente, para que o fato de estarem hospitalizadas não seja ainda mais doloroso e acabe prejudicando tanto sua saúde quanto seus estudos.

A prática deste acadêmico se dá através das variadas atividades lúdicas e recreativas como a arte de contar histórias, brincadeiras, jogos, dramatização, desenhos e pinturas, a continuação dos estudos no hospital.

Portanto o atendimento Pedagógico Hospitalar e seus segmentos têm grande importância no desenvolvimento da criança enferma, todavia, há um longo percurso a ser percorrido para que essa tarefa conquiste seu espaço e real conhecimento por toda a sociedade, é um ramo da educação que proporciona à criança e ao adolescente hospitalizado uma recuperação mais tranquila, através de atividades lúdicas, pedagógicas e recreativas.

Além disso, previne o fracasso escolar, que nesses casos, é gerado pelo afastamento da rotina escolar. Pretende integrar o doente no seu novo modo de vida tão rápido quanto possível dentro de um ambiente acolhedor e humanizado, mantendo contatos com o meio exterior privilegiando as suas relações sociais e reforçando os laços familiares promove um elo da criança ou do adolescente hospitalizado com o mundo que ficou fora do hospital.

Cabe nos perguntarmos como a Escola, o Hospital e os Cursos de Licenciatura atuam no atendimento pedagogia com crianças e adolescentes hospitalizados? Como estes três espaços Escola, Hospital e Curso de Licenciatura podem contribuir com crianças e adolescentes em hospitalização? Partindo deste pressuposto o objetivo deste trabalho é discutir como o trabalho pedagógico de acompanhamentos das Crianças e adolescentes Hospitalizados do HUSM- RS poderá contribuir comum a recuperação mais tranquila, através de atividades lúdicas, pedagógicas e recreativas, realizadas por alunas do Curso de Educação Especial da UFSM.

É notório que a escola, o hospital e a formação dos Licenciados podem agregar conhecimentos frente às ações previstas no projeto Institucional de Vivencias, rompendo contextos institucionalizados através o apoio pedagógico lúdico que vem realizando desde junho de 2018 com crianças e adolescentes hospitalizados.

Este processo inicialmente nos reportara ao contexto que surgiu as inquietações que serão aqui discutidas, buscando responder questões que acompanham todo o processo de vivência: Na Escola? No Hospital? Na Formação do Licenciado? Estes são os três pilares bases da proposta das ações junto a Unidade do Centro de Tratamento de Crianças com câncer do Hospital Universitário de Santa Maria- RS.

Ao falarmos de crianças e adolescentes que estão hospitalizadas, sabemos que estamos mencionando sujeitos que estão em momento significativo de desenvolvimento humano, onde as atividades educativas e de convívio social está entre uma das ações mais afetadas neste processo. Entender qual o comprometimento da escola com estes sujeitos, é nossa primeira questão relevante. Ao pensarmos no contexto escolar, nos reportamos a

um espaço com salas de aula, estudantes e professor, sem falar do quadro e filas.

Neste entendimento, Araújo (2008) nos ajuda a entender a escola como instituição educativa, assume o ensinar e aprender, atividades centrais na interlocução entre os referidos sujeitos; medeiam estes os métodos e as técnicas de ensino, as tecnologias educativas, a avaliação, bem como o espaço físico (comumente chamado de sala de aula), por meio dos quais se buscam perseguir objetivos e finalidades.

Nesta compreensão Silva (2008) colabora afirmando que a dimensão de organização do processo educativo, tempo e espaço de aprendizagem, de desconstrução e construção não se vincula a um espaço específico, uma vez que a aula, pode realizar-se em espaços não convencionais, para além de sala retangular com cadeiras e mesas dispostas, com um quadro de giz na parede e um espaço central para o professor.

Portanto, acreditamos na educação como prática social voltada para a emancipação, onde os sujeitos são protagonistas do processo educativo, assim o apoio pedagógico, por nós realizado por meio de objetivos, conteúdos, procedimentos devidamente planejados, são necessários para nossa ação pois, como em qualquer outro espaço educativo, deseja-se alcançar a aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Entendemos que as ações pedagógicas não deve ter somente um caráter recreativo ou, meramente, humanitário, constitui-se de uma propostas realizada mediante diálogo nunca esquecendo dos princípios éticos da profissão do futuro Licenciado, para não "invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais" como mencionada Freire (1996).

A experiência possibilita ouvir os sujeitos e a família, conhecer as suas curiosidades, pois concordamos com Freire (1996) que é a curiosidade que faz "perguntar mais, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer".

E quanto ao contexto do hospital? Conforme Ceccim (1999), para a criança e para o adolescente internado o hospital, representa um ambiente desconhecido, restrito das possibilidades do seu cotidiano como brincar, conviver com amigos e familiares. Nesta questão que o contexto hospitalar tem despertado interesse quando se trata de analisar e intervir nos possíveis efeitos sobre o processo do desenvolvimento e da aprendizagem.

Conforme o Ministério da Saúde (1997), o hospital é parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à população assistência médica integral, curativa e preventiva, inclusive domiciliar, constituindo-se também em centro de educação, capacitação e de pesquisas em saúde.

Em relação às propostas educacionais oficiais do Ministério da Educação, à Pedagogia Hospitalar no Brasil encontramos como referência o documento "Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações." (BRASIL, 2002).

Colaborando com esta proposta Masetti (2003) salienta que, a humanização no contexto hospitalar, acontece através de "boas misturas" do diálogo entre diferentes atuações, em especial de sentir-se estar no espaço hospital, lidando com a fragilidade,

onde todas as atuações convergem para saúde do paciente.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (1995) garantem para esta parcela da população, “o direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar, durante a sua permanência hospitalar”.

Já o Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CBE, n. 2, (2001) institui normas para a educação de alunos com necessidades especiais em todas as suas etapas e modalidades e refere-se à classe hospitalar como “destinada a prover, mediante atendimento especializado, a educação de alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique na internação hospitalar ou atendimento ambulatorial”.Com base no entendimento exposto, surge o contexto da ação proposta.

De acordo com Projeto Político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (2018), o profissional “Como Professor de Educação Especial, o cursista terá competências para identificar as condições dos alunos da Educação Especial, valorizando a educação inclusiva.”.

Devendo flexibilizar a ação pedagógica nas áreas de atuação e avaliando a eficácia do processo educativo.

> “O diplomado necessitará dominar estratégias pedagógicas que viabilizem a transmissão do conhecimento para os alunos nas etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda, o diplomado deverá ter competência para atuar como professor nos diferentes espaços, formais e não formais, de aprendizagem desenvolvendo práticas necessárias para o desenvolvimento dos alunos da Educação Especial, no caso da surdez e deficiência mental, sempre respeitando a condição de escolarização desses sujeitos.”

Assim mostraremos os contextos de ação em que desenvolvemos práticas pedagógicas através do apoio pertinente a realidade em questão.

2 | CONTEXTO INVESTIGADO: O CTCRIAC DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE SANTA MARIA

No Hospital Universitário de Santa Maria na Universidade Federal, através da Gerência de Ensino e Pesquisa/GEP tem as atividades de ensino, pesquisa e extensão práticas no hospital. A existência do Projeto Institucional de Extensão em Ensino de atividades de ensino e aprendizagem prática nos serviços do HUSM, no projeto de Vivências, os alunos de várias áreas realizam suas atividades, com o acompanhamento de um profissional na área de interesse, contribuindo desta forma para formação dos acadêmicos e futuros profissionais.

Assim surge o Subprojeto EDUCA-AÇÃO-LÚDICA HOSPITALAR no primeiro semestre de 2018. O Projeto é estruturado mediante a coordenação de uma professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação, professores e profissionais

do serviço de Hemato- Oncologia – Unidade do Centro de Tratamento a Criança com Câncer CTcriaC e, o Núcleo de Educação permanente em Saúde do HUSM, sendo efetivado por cinco (5) acadêmicos voluntários do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM

O Subprojeto, pretende aperfeiçoar a aprendizagem dos acadêmicos do Curso de Licenciatura através do Apoio pedagógico Hospitalar, garantir a continuidade da escolarização das crianças\adolescentes em situação de internação no CTcriaC, contribuindo para a sua reinserção e adaptação no ambiente escolar após a alta através do desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem, de apoio pedagógico lúdico.

3 I DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO DA ATUAÇÃO

As atividades de ensino e aprendizagem prática, de apoio pedagógico lúdico as crianças e adolescentes, busca garantir seu desenvolvimento, e contribuindo para a sua reinserção e adaptação no ambiente escolar após a alta. Essas atividades são desenvolvidas no o Serviço de Hemato-Oncologia do HUSM no Centro de Tratamento da Criança com Câncer (CTCriaC), que dispõe de equipe, constituída de médicos, profissionais de enfermagem, nutricionista e psicóloga e fisioterapeuta.

É uma unidade de internação de crianças e adultos jovens (0 a 20 anos) com leucemias, tumores sólidos e distúrbios hematológicos, que realiza assistência multiprofissional no diagnóstico, tratamento, manutenção e cuidados paliativos, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos pacientes, reinserindo-os na vida social (trabalho, família, lazer, etc.).

A proposta visa assessorar crianças e jovens que não estão em condições de frequentar a escola. Sabemos do nosso papel neste contexto de atuação, pois auxiliamos a criança/adolescente aluno para que dê continuidade aos estudos e assim não seja prejudicado devido à condição que se encontra.

> Essas crianças/jovens vivem um momento difícil de sua vida e essa situação tende a alterar seu desenvolvimento, é nesse âmbito que os acadêmicos do curso de Pedagogia assumem um papel de agente transformador, de levar a esses pacientes atividades que proporcionem a continuação de sua aprendizagem com conteúdos escolares e lúdicos. Pois conforme Matos (2006) "A pedagogia hospitalar aponta, ainda mais um recurso contributivo para a cura. Favorece a associação do resgate, de forma multidisciplinar, da condição inata do organismo, de saúde e bem-estar, ao resgate da humanização e da cidadania.".

Segundo Fonseca (2018) ainda não se pode afirmar se esses serviços realmente já se concretizaram nos hospitais, mas vale ressaltar que mesmo com todas essas leis a favor da educação em hospitais, sua efetivação dependerá da disponibilidade dos hospitais, ou seja, se haverá espaço físico e o tipo de convênio.

Neste entendimento é que planejamos as atividades que serão ministradas e levamos em conta não só o ambiente (seja no leito ou sala conjunta de atendimento), mas o contexto do aluno, tendo em conta o nível de aprendizagem e faixa etária, na qual

geralmente se diversifica nesses ambientes.

Já é notório que estejamos devidamente habilitados a trabalhar com a diversidade e diferentes experiências, para que assim possamos identificar as necessidades educacionais de cada paciente. Neste entendimento Pimenta (1997) destaca que o professor pode utilizar da ludicidade, possuindo roupas diferenciadas para não se assemelhar com o médico. Sua linguagem deve ser de maneira informal ao desempenhar seu trabalho.

Também concordamos com Matos e Mugiatti (2018) que ressaltam o valor da cooperação de equipes médicas, psicólogos e assistentes sociais para com o trabalho que estamos realizando professor, a fim de assegurar uma conciliação das situações problematizadas, alcançando níveis de melhorias tanto na saúde, quanto na aprendizagem.

Sabemos que poderemos utilizar vários métodos para propiciara aprendizagem das crianças/adolescentes que se encontram na unidade, dentre elas o lúdico é o que utilizamos, por meio das brincadeiras, jogos, para que assim essas crianças/ adolescentes/ pacientes exercitem sua criatividade e também sintam prazer em estudar.

Aqui trazemos os ensinamentos de Froebel (2001) que destaca a importância do brincar. A brincadeira é a atividade espiritual mais pura [...] ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... O Brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

Já percebemos que o brincar é importante para o desenvolvimento das crianças, pois com esta prática elas estão desenvolvendo suas capacidades e possuir uma melhor qualidade de vida, como diz Froebel (2001) que o brincar é necessário e sério e que possibilita o aprimoramento da aprendizagem da criança.

Nossas ações pedagógicas têm um começo e fim no mesmo dia, já que em determinados casos, os pacientes podem ter alta, ou devido ao tratamento e cirurgias entre outras atividades da rotina do hospital. Já sabemos da importância de oferecer uma rotina mesmo que em alguns casos não seja possível sua efetivação.

Para isso é realizamos um levantamento de dados sobre o paciente, como: sua idade, sua condição cognitiva e motora, para que possa ser trabalhada a possibilidade de brincar, manipular objetos, e o convívio social. Conforme Fonseca (2003), o professor é antes de tudo um mediador das interações da criança com o meio hospitalar.

4 | INTERVENÇÃO PROPOSTA: A REALIZAÇÃO DO APOIO PEDAGÓGICO HOSPITALIZADO

Através das ações de apoio pedagógico realizado, tem-se momentos que permite aperfeiçoar a aprendizagem complementar por meio de atividades prático-teóricas de forma lúdica, realizadas junto aos pacientes do Serviço de CTCriaC, viabilizando assim, mais uma forma de aprendizado complementar aos licenciados.

As práticas relacionadas às vivências extracurriculares no setor, viabilizam o

acesso dos alunos/sujeitos/pacientes permitindo que os mesmos adquiram conhecimentos complementares sobre ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente em prol do processo de aprendizagem possibilitando que estes não percam os vínculos com a instituição escolar que frequenta.

Pode-se compreender que esta atuação possui fundamental relevância para as crianças/adolescentes/ pacientes que se encontram em situações hospitalares. Esta ação pedagógica trabalha além de questões voltadas à aprendizagem, como também necessita considerar a condição que estes se encontram, ou seja, é importante perceber estes sujeitos de maneira ampla, utilizando da interação e de momentos prazerosos para o melhor desenvolvimento dentro dos hospitais.

Procuramos construir um planejamento lúdico, onde o aluno participa, cria objetos, conta e ouve histórias. Não temos um tempo exato de atendimento para cada aluno, ficamos atentas aos sinais, muitas vezes no dia de quimioterapia eles ficam indispostos, uma atividade ou um tempo conversando já é suficiente. E há dias que acordam animados e ansiosos para aprender, onde o tempo passa voando e as 4 ou 5 atividades que preparamos não dão conta e recorremos as atividades extras como massa de modelar, ‘contação’ de histórias, pinturas com tinta, rodas de conversa, jogos com balões.

Figura 1 – Trabalhando com massa de modelar.

Fonte: acervo pessoal das autoras.

Como a maior parte do público que atendemos são crianças, é necessário um olhar especial para o ‘brincar’. Pensar e possibilitar momentos de brincadeiras sejam livres ou orientadas é essencial para que interajam com os colegas, sempre lembrando as limitações de cada um e mediando as brincadeiras para que sejam saudáveis e adequadas a todos. Normalmente nesses momentos contamos com a ajuda da família para nos movimentarmos

até a sala de convivência, espaço onde realizamos atividades para grupos maiores, e ajuda da equipe de enfermagem com a monitoração dos equipamentos.

Apesar do contexto no qual essas crianças e adolescentes estão inseridas, as dificuldades, as situações de tratamento em alguns casos é dolorosa, ainda assim é possível oferecer a esses pacientes uma forma de acompanhamento pedagógico de escolarização, respeitando os limites de cada uma, para que assim o tratamento seja menos doloroso possível, onde por intermédio dos acadêmicos da Licenciatura em pedagogia essas crianças e adolescentes ampliem seu desenvolvimento e a pedagogia hospitalar continue promovendo a aprendizagem nesses ambientes.

Neste aspecto, o propósito da Pedagogia Hospitalar está em propor um local que o conhecimento seja alcançado, de maneira que atenda a criança/adolescente, buscando integrar o doente na situação que se encontra.

As atividades realizadas não têm somente o intuito de distrair o aluno/ paciente de sua realidade, mas também de causar certos tipos de desenvolvimentos que são esperados para suas determinadas faixas etárias. Algumas das atividades realizadas e seus propósitos foram: Dia do Peter Pan, em que consistia na “contação” da específica história e posteriormente o aluno jogar um quebra-cabeça de mesmo tema e colorir e rasgar papéis coloridos em pequenos pedaços para colar e preencher o desenho do Peter Pan. Essa atividade contribuiu para aprimorar a motricidade fina; exercitar o raciocínio lógico e despertar a curiosidade do aluno.

Figura 2 - Colorindo o Peter Pan.

Fonte: acervo pessoal das autoras.

Também foi apresentado aos alunos o jogo “Safari”, que é um jogo de memória com o propósito de treinar a memória; a atenção e a paciência ao esperar a sua vez de jogar.

Figura 3 - Jogo Safari.

Fonte: acervo pessoal das autoras.

Bingo conhecendo os alimentos que consiste em cartelas semelhantes à de bingos, mas com imagens de alimentos (frutas, verduras e legumes) em que as frutas presentes na cartela são sorteadas por uma das graduandas e os alunos devem que marcar a fruta caso ela esteja presente e sua cartela. Esta atividade foi desenvolvida com a intenção de desenvolver a atenção; associar as imagens com as palavras; apresentar as frutas; legumes e verduras os alunos; proporcionar integração e socialização com as orientandas e com os demais participantes da atividade.

5 | RESULTADOS PRELIMINARES OBTIDOS: O PROCESSO DE FORMAÇÃO/ AÇÃO/ HOSPITALAR

Compreendemos através das primeiras observações e inserções que é possível desenvolver atividades pedagógicas neste contexto, fugindo da ideia que seremos licenciados/ professores para atuarmos em sala de aula.

A utilização e desenvolvimento de práticas pedagógicas de acordo com a faixa etária dos alunos/sujeitos/pacientes, tendo como pressuposto o acompanhamento dos conteúdos escolares, levando em conta a realidade de cada sujeito também tem sido uma decisão adequada para os estudos no ambiente hospitalar.

O cenário é que não tenhamos disciplinas, atender às características específicas dos sujeitos/pacientes que em geral, não permanecem muito tempo no hospital, apresentam idades e níveis de aprendizagem muito diferenciados e, ainda, são oriundos de diferentes ambientes socioculturais.

É importante destacar a participação dos pais, e demais profissionais da equipe multidisciplinar que atua no hospital, quanto a presença dos acadêmicos no contexto hospitalar.

6 I CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO INVESTIGADO E ALÉM DO CONTEXTO HOSPITALAR

É possível estudar no hospital, pois sujeitos/estudantes/pacientes hospitalizados são beneficiados por este projeto, e a legislação já lhes garante o acesso a este direito. Assim, é pertinente considerar os diretos que respaldam a criança hospitalizada, para então direcionar e auxiliar frente aos desafios encontrados, bem como, agregar meios que favoreçam um melhor desenvolvimento desse sujeito.

Sendo assim, é necessário ter um "olhar" humanizado frente a tais direitos, auxiliando em sua aplicação já é notório que o profissional que atua na Pedagogia hospitalar pode propor maneiras diferentes de mediar o saber entre os sujeitos que estão nestes contextos.

Dessa maneira será possível aprimorar as capacidades de cada ser, por meio do planejamento, bem como, da análise dos alunos que irá atender, considerando seu contexto e permitindo que a ludicidade tenha espaço neste ambiente. Atuamos na perceptiva de mediador entre a criança com o meio em que está inserido, procurando auxiliá-la de forma que ajude a desenvolver suas potencialidades.

Tal experiência possibilita que tenhamos um olhar voltado para novas possibilidades de atuação profissional. O projeto Institucional Vivencias, no HUSM mediante o subprojeto Educa, Ação, Lúdica Hospitalar, e as intervenções de apoio Pedagógico Hospitalar vislumbra a expansão de ações na rotina institucional em outros espaços que vão além do CTcriaC onde se encontram crianças e adolescentes permanecendo no contexto hospitalar.

Com a concretização destas ações, os acadêmicos, futuros profissionais, poderão cumprir sua formação atuando em outro contexto não escolar de formação. Estas experiências envolvem princípios: Escolar, hospitalar e os da formação acadêmica através das vivências propostas neste contexto educativo.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, José Carlos Souza. *Disposição da aula:* os sujeitos entre a técnica e a polis. In.:VEIGA, Ilma P. (Org.). Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas. Campinas: Papirus, 2008.

BRASIL, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n°41/1995 de 13 de outubro de 1995. Aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativa aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizado. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília (DF); Out 17; Seção 1:163/9-16320, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação (BR), Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/ CBE, n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica [Internet]. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília (DF); 2001.Disponívelem: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf. Acesso. 9 junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP; 2002.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n° 41 de Outubro de 1995 (DOU 17/19/95). SOUZA et al. 91 ISSN: 1982-1123 Educere - Revista da Educação, v. 18, n. 1, p. 81-92, jan./jun. 2018 Carta da criança hospitalizada / Instituto de Apoio à Criança. Humanização dos serviços de atendimento à criança. Lisboa: IAC, 1998. 22 p. ISBN 972-8003-14-5.

CECCIM Ricardo B. *Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar.* Pátio. 1999.

ESTEVES, C. R. *Pedagogia Hospitalar:* Um breve histórico, 2008. Disponível em:http://pedagogiaaopedaletra.s3.amazonaws.com/wpcontent/uploads/2013/06/HIST%C3%93RICO-DA-PEDAGOGIA-HOSPITALAR.pdf>.Acesso em: 23 maio 2018.

FONSECA, E. S. *A situação brasileira do atendimento pedagógico—educacional hospitalar*. Disponívelem:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100009>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 39ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROEBEL, F. W. A. *A educação do homem.* Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UFP, 2001.

LIMA, C. C. F. e PALEOLOGO, S. O. *A. Pedagogia Hospitalar:* A importânciado apoio pedagógico dentro dos hospitais para jovens e crianças. Disponível em: <http://www.faceq.edu.br/efaceq/downloads/numero01/pedagogia%20hospitalar%20cristina%20cavallari.pdf>.Acesso em: 21 set 2018.

MATOS, E. L. M. e MUGIATTI, M. M. T. F. *Pedagogia Hospitalar:* A Humanização Integrando Educação e Saúde. 4. ed. Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 2009.

PIMENTA, S. G. *Pedagogia e Pedagogos:* caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Edileuza F. da.*A aula no contextohistórico*. In.: In.: VEIGA, Ilma P (Org.). Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas. Campinas: Papirus, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. Curso de PedagogiaNoturno. Estrutura do Curso.Disponível>http://pedagogia.noturno.ufsm.br/index.php#Acesso: 9 de set 2018.

CAPÍTULO 25

INSPETOR ESCOLAR – FUNÇÃO ESQUECIDA

Data de aceite: 03/10/2022

Adelcio Machado dos Santos
Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente, pesquisado e orientador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil

Rita Marcia Twardowski
Mestranda do Programa de Pós-Graduação "Stricto Sensu" em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil

Audete Alves dos Santos Caetano
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil

Danielle Martins Leffer
Mestranda do Programa de Pós-Graduação "Stricto Sensu" em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil

Alisson André Escher
Mestrando do Programa de Pós-Graduação "*Stricto Sensu*" em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil

RESUMO: O art. 64 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), prevê a formação de funções de apoio à docência, incluindo os seguintes profissionais da educação: administradores, inspetores, planejadores, supervisores e orientadores educacionais. Conforme dispõe o preceito supra aludido, tais profissionais podem ser formados no Curso de Graduação em Pedagogia ou por meio da realização de pós-graduação, fazendo-se mister que todos possuam formação de educador. No entanto, verifica-se que, entre estas funções, a de Inspetor Escolar, desapareceu do cenário escolar, posto que, antanho, desempenhasse papel relevante. O termo inspeção não atrai simpatia, pelo inverso.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; funções de apoio; Inspetor Escolar.

SCHOOL INSPECTOR - FORGOTTEN FUNCTION

ABSTRACT: The art. 64 of Law No. 9,394, of December 20, 1996 (BRASIL, 1996), provides for the formation of teaching support functions, including the following education professionals: administrators, inspectors, planners, supervisors and educational advisors. As provided for in the aforementioned precept, such professionals can be trained in the Undergraduate Course in Pedagogy or through a postgraduate course, making it necessary that all of them have training as an educator. However, it appears that, among these functions, that of School Inspector, disappeared from the school scenario, since, in the past, it played a relevant role. The term

inspection does not attract sympathy, on the contrary.

KEYWORDS: Teaching; support functions; school inspector.

INTRODUÇÃO

Todas as funções relacionadas à educação se constituem em áreas de atuação decisivas no processo educativo, tendo em vista sua posição de influência e liderança sobre todas as atividades desenvolvidas na escola.

O clima emocional de trabalho, o estabelecimento de prioridades de ação, o tipo de relacionamento entre professores e professores, professores e alunos, escola e comunidade, dentre outros aspectos importantes da vida escolar, dependem, essencialmente, da atuação dos elementos que ocupam aquelas posições (LÜCK, 2001).

Enquanto sistema social, a instituição escolar se constitui como um conjunto de funções, todas elas mais ou menos inter-relacionadas e todas elas interinfluentes, de modo que a forma como são conduzidas as ações em uma determinada área afetam, de algum modo, as ações de outra área.

De acordo com Lück (2001), nem sempre se tem consciência dessa interinfluência e, portanto, nem sempre se age de forma a somar esforços, de acordo com um ponto de vista e objetivos comuns, resultando em consequências negativas para toda a instituição escolar.

Portanto, conforme Lück (2001), com a finalidade de se conhecer, analisar e controlar o que se passa dentro da escola e direcionar as inovações necessárias ao bom desempenho de suas funções, sem correr o risco de se tomar posições e medidas unilaterais e exclusivas em alguns setores, é necessário promover uma formação de qualidade para todos os profissionais que atuam no apoio à docência.

Parte-se do entendimento de que a instituição escolar se constitui como uma organização sistêmica aberta, ou seja, a escola é um conjunto de elementos (pessoas, com diferentes papéis, estrutura de relacionamento, ambiente físico, etc.), que interagem e se influenciam mutuamente, conjunto esse relacionado, na forma de troca de influências, ao meio em que se insere.

Ademais disso, entende-se que a formação dos profissionais de educação, não pode ser vista de forma a-histórica, abstrata e sim num contexto social-político-econômico que referencia essa formação, no qual a percepção do ser humano seja de um sujeito histórico, orgânico, livre, autônomo, construtor de si enquanto sujeito histórico que constrói e organiza de forma coletiva a sociedade (FERREIRA; OLIVEIRA, 1993).

Destarte, para que a educação em seus diversos níveis alcance a qualidade almejada, o conjunto de funções que constitui o sistema educacional precisa funcionar de modo integrado.

Os administradores, inspetores, planejadores, supervisores e orientadores

educacionais possuem cada qual sua função bem definida, a qual necessitam exercer de forma competente no intento de garantir uma estrutura segura que apóie o professor no desenvolvimento de sua função de ensino.

DESENVOLVIMENTO

O inspetor é também um educador, afirma Carvalho (1979), cujo objetivo fundamental é fornecer assistência educativa aos sistemas escolares, com base em uma filosofia determinada e de educação que o orienta e que lhe impõe as metas. O inspetor serve de elo entre o macrossistema educacional e o microssistema escolar.

Como fonte de ação, a inspeção escolar reúne um conjunto de atividades para facilitar a compreensão das características de um empreendimento.

Nesse sentido, pode-se falar, por exemplo, em princípio do controle, enquanto essa atividade produz certos efeitos e esclarece o desenvolvimento do processo administrativo geral e, de forma especial, a consistência no empreendimento, entre a atividade planejada e a atividade em execução.

Do ponto de vista lógico, a inspeção escolar se justifica por si mesma, sendo que pretender eliminá-la não traz nenhum benefício à instituição escolar (MENESES, 1977).

Barr (1975 apud MENESES, 1977) trata de apontar os princípios da inspeção escolar, quais sejam: a inspeção deve ser democrática; a inspeção deve ser um empreendimento de mútua cooperação entre professores, diretores e inspetores; a inspeção deve distinguir entre instrução e administração; a inspeção deve ser científica; a inspeção deve ocupar o centro do melhoramento da instrução; e a inspeção deve ser um programa definido, organizado com precisão.

Ademais desses princípios, Meneses (1977) afirma que a inspeção é criadora, ou seja, ao inspetor cabe a tarefa de despertar as energias latentes nos professores, para que surjam e se desenvolvam as iniciativas, procurando encontrar o melhor em cada pessoa.

Isso significa que o inspetor deve proporcionar um ambiente de trabalho favorável ao desempenho de todas as atividades. A inspeção é também efetiva, pois para ser eficaz deve responder a uma necessidade real e solucionar problemas, harmonizando a teoria com a prática.

Conforme a Faculdade Politécnica (2005), os cursos de formação para o profissional de inspeção escolar devem ter como objetivos:

a) proporcionar o desenvolvimento de competências técnico-administrativas e políticas indispensáveis ao exercício das funções de acompanhamento, apoio, supervisão, controle, orientação e avaliação das instituições escolares na implantação das políticas estabelecidas pelas Diretrizes Nacional e Estadual da Educação;

b) colaborar para a aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas necessárias

para o exercício da função de inspetor escolar e do pedagogo no contexto da educação atual;

c) expandir os conhecimentos teórico-práticos inerentes às funções do pedagogo, principalmente às da inspeção escolar;

d) fortalecer o serviço de inspeção escolar perante os paradigmas que configuram o sistema atual de educação

e) permitir o reforço da liderança democrática, a partir da legitimidade e da competência de saberes teóricos e práticas no exercício da inspeção e demais funções do pedagogo escolar.

À Inspeção cumpre efetuar a vigilância da legaliade. Ela objetiva a melhoria do processo ensino-aprendizagem para o que tem de levar em conta toda a estrutura teórica, material e humana da escola. Deve ser entendida como orientação profissional e assistência fornecidas por indivíduos competentes em matéria de educação, quando e onde forem necessárias, visando ao aperfeiçoamento da situação total ensino-aprendizagem.

De acordo como Nérici (1990, p. 26), esse aperfeiçoamento requer essencialmente:

a) conhecimento da situação em que se efetiva o processo ensino-aprendizagem;

b) análise e avaliação da mesma em função do que se pretende alcançar;

c) alterações que se fizerem necessárias nas condições materiais do ensino e no modo de atuar das pessoas envolvidas no processo, notadamente o professor, para que o educando e o meio sejam mais bem atendidos.

O conceito de inspeção incorpora elementos da função e do trabalho do supervisor, sublinhando-se o seu papel de educador e, portanto, de profissional comprometido com o significado e as implicações sociopolíticas da educação. O sentido do termo “supervisão” direciona-se para “visão-sobre”, necessária à percepção ampla dos aspectos e dos componentes das atividades supervisionadas.

Por estes motivos, pensar a prática cotidiana da instituição escolar pressupõe um profundo esforço prático-teórico e teórico-prático por parte do supervisor. Tal esforço contribui de forma significativa para a compreensão da realidade escolar, sugerindo perguntas e indicando possibilidades. Esse esforço deve ser efetuado em parceria com os demais agentes educacionais, os quais atuam na escola, principalmente o professor regente de classe (MEDINA, 1997).

As experiências e os estudos de aprofundamento efetuados pelo supervisor são responsáveis por guiar um trabalho visando a compreender o desempenho do professor no cotidiano da escola, principalmente na sala de aula. No movimento de compreensão do trabalho do educador, o supervisor deve levantar interrogações, efetuar afirmações, confrontar idéias, tentando descobrir com o professor a melhor forma de ensinar, aprender e educar uma determinada classe de alunos. (MEDINA, 1997).

De acordo com Medina (1997), a aproximação do trabalho do supervisor com o

trabalho do professor regente de classe é possível, desde que se considere a escola como local de trabalho produtivo.

Uma vez que a escola é um local de trabalho, a união entre supervisor e professor regente de classe se faz partindo-se da compreensão de que ambos são profissionais e trabalham em instâncias diferenciadas de uma mesma escola. Em conformidade com essas instâncias, um profissional – professor – constrói conhecimentos numa relação de ensinar e aprender com um aluno que aprende-e-ensina. Ambos implicados em processos simultâneos de ensinar, aprender e educar geram produção específica – aprendizagem – do aluno.

Tal aprendizagem consiste no objeto de trabalho do outro profissional – supervisor – que a problematiza, pondera, discute e acompanha com o professor o tratamento dado aos conteúdos lógicos e aos conteúdos relativos às condições existenciais dos alunos. (MEDINA, 1997).

No entender de Medina (1997, p. 31):

> É na compreensão e no entendimento da forma de tratamento dado pelo professor aos conteúdos e às condições de existência dos alunos que o supervisor sistematiza seu trabalho no interior da escola. Estas duas dimensões configuram o processo de ensinar e aprender, que se dá numa relação entre o professor que ensina-e-aprende, o aluno que aprende-e-ensina e o supervisor que orienta-aprende-e-ensina, embora não se possa identificar com precisão quem inicia este processo.

Para Nogueira (1989), o compromisso do educador, na atualidade, é, prioritariamente, com a educação, como elemento de transformação da educação, vale dizer, da própria sociedade.

Destarte, este é e deve ser também o compromisso do inspeção que se assume. Apenas em um quadro de referência político-pedagógico mais amplo, o inspetor escolar poderá se colocar no "status" de educador.

Nesse sentido, é necessário compreender e ultrapassar a percepção da escola brasileira na sociedade capitalista, visualizando situá-lo no contexto de uma nova sociedade. A partir daí compreender as possibilidades de denúncia e transformação que ele deve assumir como um supervisor-educador. (NOGUEIRA, 1989).

Ao estudar a função de inspetor infere que a supervisão em educação é entendida como uma função educativa. Como tal, possui ela a característica técnico-política de instrumentalizar o povo para determinados fins de participação social. Dependendo da perspectiva de quem educa, tal instrumentalização conduz a uma participação que pode ou não estar em conformidade com os interesses do povo.

Todavia, a maior parte dos supervisores ainda não se deu conta dessa realidade, nem mesmo cumpre sua função política, sendo que restringir a função técnica aos procedimentos, estratégias, recursos, em detrimento dos conteúdos, pode ser uma forma de dissimular as contradições e de voltar-se para os interesses dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos pontos positivos contidos na legislação relacionada à formação dos profissionais da educação em nível superior, que merece ser destacado, diz respeito à necessidade de desenvolver uma série de competências.

As diretrizes curriculares dos cursos superiores devem focar o desenvolvimento de competências, tais como o comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos, domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar, domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, etc.

Entretanto, ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) tenha delimitado um plano de carreira para os educadores, bem como tenha estabelecido as diretrizes para a formação dos profissionais da educação em nível superior, na rede pública da educação básica o perfil atual dos profissionais aponta para a falta de qualificação e motivação no exercício da docência.

Por conseguinte, faz-se mister tratar a formação continuada dos educadores de forma mais adequada. Embora a educação continuada esteja prevista na LDB, na prática não se tem observado melhoria da motivação por parte dos educadores.

Nesse sentido, propõe-se o emprego da educação corporativa, como contribuição proporcionada pela Gestão de Pessoas.

A educação corporativa, focando o desenvolvimento de competências e habilidades, propostos no âmbito da legislação vigente, possibilita a obtenção do comprometimento dos profissionais da educação, além de desenvolver nos mesmos a capacidade de trabalhar em equipe.

Também os programas de motivação e comprometimento organizacional, a abordagem da gestão de competências e a política de avaliação de desempenho, os quais vêm sendo amplamente implementados nas organizações empresariais, podem ser adaptados, em parte, às necessidades das instituições escolares de educação básica para que se obtenha uma maior qualidade no ensino.

Não basta se preocupar simplesmente com a qualidade na formação dos profissionais de educação. As políticas educacionais devem assegurar medidas que motivem e comprometam os funcionários com a educação. Um professor jamais poderá motivar seus alunos para a aprendizagem, caso ele mesmo não esteja motivado para realizar suas funções enquanto educador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2012.

CARVALHO, Maria de Lourdes Ramos da Silva. **A função do orientador educacional**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FACULDADE POLITÉCNICA. **Inspeção escolar**: formação, identidade e práticas pedagógicas. Disponível em: <http://www.facpoli.edu.br/pos_grad/inspescol.php>. Acesso em: 21 mar. 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; OLIVEIRA, Mabel Tarré de. **Profissionais da educação:** administração, políticas e práticas da formação. In: Simpósio Brasileiro da Administração da Educação, 16., 1993. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAE, 1993.

FOLBERG, Maria N. **Orientação educacional em questão**. 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1986.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. **A orientação educacional:** conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

__________, Mirian P. S. Zippin. **O espaço filosófico da orientação educacional na realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

______. Professor ou pesquisador? A busca da formação do educador. In: SOUZA, Donaldo Bello de; GAMA, Zacarias Jaegger (Org.) **Pesquisador ou professor?** O processo de reestruturação dos cursos de pós-graduação em educação no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MEDINA. Antonia da Silva. Supervisor escolar: parceiros político-pedagógicos do professor. In: SILVA JR. Celestino Alves da; RANGEL Mary (Org.) **Nove olhares sobre a supervisão**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?:** currículo, área, aula. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Princípios e métodos de inspeção escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional**: a questão política. São Paulo: Loyola, 1989.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Princípios e métodos de gestão escolar integrada**. Curitiba: IESDE, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

RANGEL Mary; considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação na América Latina. In: SILVA JR. Celestino Alves da; RANGEL Mary (Org.) **Nove olhares sobre a supervisão**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA - Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Sergipe - UFS/PPGED. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/MPEJA (2018), com Especialização em Tópicos Especiais de Matemática (2020), Ensino de Matemática (2018), Educação de Jovens e Adultos (2016), Matemática Financeira e Estatística (2015) e Gestão Escolar (2008). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Ciência, Tecnologia e Educação (2021) e Licenciado em Matemática pela Universidade Nove de Julho (2000). Atualmente é professor EBTT efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC (UFS/CNPq) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU (UEFS/CNPq). É editor assistente da Revista Baiana de Educação Matemática - RBEM.

ÍNDICE REMISSIVO

A

B

C

D

E

F

G

H

I

L

M

N

O

P

R

S

T

U

Ano 2022

Educação:

Avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br